

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Kansalaiskasvatus - yhteisökeskeisyydestä
individualisoitumiseen**

Vallananalyttinen tarkastelu kansalaiskasvatuksen diskursiivisesta
rakentumisesta vuosien 1970, 1994 ja 2014 perusopetuksen
opetussuunnitelmien perusteissa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

AMANDA DRAVANTTI

Toukokuu 2018

Ohjaaja: Jaakko Kauko

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

AMANDA DRAVANTTI: Kansalaiskasvatus - yhteisökeskeisyydestä individualisoitumiseen.

Vallananalyttinen tarkastelu kansalaiskasvatuksen diskursiivisesta rakentumisesta vuosien 1970, 1994 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 79 sivua

Toukokuu 2018

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on tärkein suomalaista koulutyön järjestämistä ohjaava asiakirja. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmien nähtiin olevan institutionaalisen vallan väline, joka on aina aikansa ideologinen tuote. Tämä tutkimus tarkasteli kansalaiskasvatuksen diskursiivista rakentumista vuosien 1970, 1994 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa.

Tutkimuksen aineistona käytetyt opetussuunnitelmat valittiin siten, että ne edustivat peruskoulun kansalaiskasvatusnäkemystä parinkymmenen vuoden välein peruskoulujärjestelmän syntymisestä tähän päivään.

Opetussuunnitelmia tarkasteltiin foucault'laisen diskurssianalyysin keinoin. Tarkastelun keskiössä olivat opetussuunnitelmateksteissä muodostuvat tiedon, vallan ja subjektin käsitykset, joiden nähtiin vaikuttavan kansalaiskasvatuksen diskursiiviseen rakentumiseen. Tutkimuskysymyksessä kysyttiin, millaiseksi kansalaiskasvatus määrittyy vuosien 1970, 1994 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa.

Tulokset osoittivat, että vuoden 1970 opetussuunnitelma perustui kommunitaristiselle sekä kollektivistiselle ideologialle. Kansalaiskasvatuksen diskurssissa korostui yhteisökeskeisyys ja yksilöiden velvollisuus osallistua ympäröivän yhteiskunnan toiminnan tukemiseen. Yksilöiden subjektiviteetti näyttäytyi passiivisena tiedon vastaanottajana, joka toimii yhteiskunnan odotusten mukaisesti. Vuoden 1970 opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen diskurssia kuvattiin tutkimustulosten tulkinnan pohjalta nimikkeellä tiedon ja asenteiden siirtäjä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman kansalaiskasvatus korosti sekä yksilöiden että yhteiskunnan hyvinvointia ja näiden kahden riippuvuussuhdetta toisistaan. Subjektin rooli näyttäytyi aktiivisena ja yhteiskunnan kanssa vastavuoroisena. Opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen diskurssia kuvattiin olosuhteiden ja hyvinvoinnin edistäjänä.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostui individualistinen ideologia. Kansalaiskasvatus nähtiin erityisesti yksilöiden tiedollisena ja taidollisena varustamisena. Subjektin rooli näyttäytyi vapaana, omien tavoitteidensa ja arvojensa mukaisena toimijana. Kansalaiskasvatuksen diskurssi kuvattiin tutkimustulosten pohjalta yksilöllisen toimijuuden varustajaksi.

Tulosten perusteella havaittiin, että peruskoulun historiassa kansalaiskasvatuksen tavoite on muuntunut yhteisökeskeisestä, kansalaisia velvoittavasta roolista yksilökeskeiseksi, jokaisen kansalaisen omia valintoja ja tavoitteita korostavaksi. Pohdintaluvussa osoitettiin huoli siitä, että yhä yksilökeskeisemmäksi muuttuva kansalaiskasvatusnäkemys ei ohjaa kokonaista nuorta ikäpolvea yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, vaan vaikuttaminen ja yhteiskunnallinen toiminta koskettavat vain niitä, joiden henkilökohtaiset mielenkiinnonkohteet ja arvot kannustavat yhteiskunnallisen vaikuttamisen pariin.

Avainsanat: kansalaiskasvatus, peruskoulu, opetussuunnitelma, ideologiat, diskurssianalyysi, Foucault, vallananalytiikka

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KANSALAISUUDEN JA KANSALAISKASVATUKSEN TEOREETTINEN RAKENTUMINEN	8
2.1	KANSALAISUUDEN KÄSITTEELLINEN RAKENTUMINEN	8
2.2	KANSALAISKASVATUKSEN ULOTTUVUUDET JA NELJÄ TEOREETTISTA MALLIA	10
2.2.1	<i>Globaalikasvatus osana kansalaiskasvatuksen kokonaisuutta.....</i>	<i>14</i>
2.2.2	<i>Ideaalikansalaisuus</i>	<i>15</i>
2.2.3	<i>Sosialisaation ja kansalaiskasvatuksen suhde</i>	<i>17</i>
3	KOULUINSTITUUTION JA OPETUSSUUNNITELMIEN MERKITYKSET OPETUKSEN JÄRJESTÄMISEN KULMAKIVINÄ	19
3.1	KOULUINSTITUUTION YHTEISKUNNALLISTEN TEHTÄVIEN TEOREETTINEN JÄSENNYS JA ROOLI TUTKIMUSASETELMASSA	19
3.1.1	<i>Funktionalistinen jäsenitys.....</i>	<i>19</i>
3.1.2	<i>Koulutuksen emansipoiva vaikutus sekä tasa-arvofunktion näkökulmat</i>	<i>21</i>
3.1.3	<i>Peruskoulun tehtävät tutkimuksen kontekstissa</i>	<i>22</i>
3.2	OPETUSSUUNNITELMATEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	23
3.2.1	<i>Suomalaisen opetussuunnitelmatradition historialliset erityispiirteet.....</i>	<i>23</i>
3.2.2	<i>Opetussuunnitelma diskurssina.....</i>	<i>24</i>
3.3	KOULUTUSPOLIITTISEN HISTORIAN MUUTOKSET TUTKIMUKSEN AJALLISESSA KONTEKSTISSA.....	26
4	OPETUSSUUNNITELMAN DISKURSSIANALYYSI.....	29
4.1	AINEISTON KUVAUS	29
4.1.1	<i>OPS 1970.....</i>	<i>30</i>
4.1.2	<i>OPS 1994.....</i>	<i>31</i>
4.1.3	<i>OPS 2014.....</i>	<i>32</i>
4.2	HALLINNANANALYYTTINEN DISKURSSIANALYYSI JA TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT.....	34
4.2.1	<i>Sosiaalinen konstruktionismi ja diskurssin käsite</i>	<i>36</i>
4.2.2	<i>Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset taustaoletukset</i>	<i>37</i>
4.2.3	<i>Foucault 'lainen tiedon genealogia</i>	<i>38</i>
4.2.4	<i>Totuksien historia – tieto, valta ja subjekti foucault 'laisessa tutkimuksessa</i>	<i>39</i>
4.3	TUTKIMUSASETELMA SEKÄ TUTKIMUSKYSYMYKSET	40
4.3.1	<i>Analyttiset kysymykset</i>	<i>41</i>
4.3.2	<i>Kansalaiskasvatuksen metodologiset lähtökohdat</i>	<i>42</i>
4.4	TUTKIMUSEETTISET LÄHTÖKOHDAT JA LUOTETTAVUUS	43
5	ANALYYSI JA TULOKSET	45
5.1	KESKEISIMMÄT TULOKSET: YKSILÖN JA YHTEISKUNNAN MUUTTUVAT SUHTEET	45
5.1.1	<i>Yhteisökeskeisyys hyveenä ja odotuksena (OPS 1970)</i>	<i>46</i>
5.1.2	<i>Kohti jaettua hyvinvointia (OPS 1994).....</i>	<i>49</i>
5.1.3	<i>Yksilöllinen toimija muutosten maailmassa (OPS 2014)</i>	<i>51</i>
5.2	YHTEENVETO	55
6	POHDINTA	57
6.1	OPETUSSUUNNITELMIEN KANSALAISKASVATUKSEN TEOREETTINEN TARKASTELU TULOISTA JOHDETUN MALLIN MUKAAN	57
6.2	HALLINNANANALYYTTISET JOHTOPÄÄTÖKSET	62
6.2.1	<i>OPS 1970 - kansalaiskasvatus tiedon ja asenteiden siirtäjänä.....</i>	<i>63</i>
6.2.2	<i>OPS 1994 - kansalaiskasvatus olosuhteiden ja hyvinvoinnin edistäjänä.....</i>	<i>65</i>
6.2.3	<i>OPS 2014 - kansalaiskasvatus yksilöllisen toimijuuden varustajana</i>	<i>66</i>

6.2.4	<i>Opetussuunnitelmien diskurssit – yhteenveto ja tulevaisuusnäkökulma</i>	68
6.3	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET	69
LÄHTEET		72

1 JOHDANTO

Suomalainen yhteiskunta, kuten moni muukin länsimainen valtio, rakentuu julkisen sektorin eli valtion, yrityksistä rakentuvan yksityisen sektorin sekä yksittäisten kansalaisten muodostaman kansalaisyhteiskunnan varaan (Harju, n. d.). Yhteiskunnan toimijat ovat sekä yksilöitä, joilla on kansainvälisiin lakeihin kirjattuja ihmisoikeuksia, että kansalaisia, joille kuuluu valtiollisia ja poliittisia oikeuksia eli kansalaisoikeuksia. Kansalaiskasvatus (*citizenship education*) vastaa osaltaan näiden oikeuksien ja niiden käytön synnyttämiin kasvatuksellisiin tarpeisiin. Kansalaiskasvatuksen keskeisenä merkityksenä voidaankin pitää yksilöiden kasvattamista oman yhteiskuntansa ja yhteisönsä täysipainoisiksi, osallistuviksi ja ajatteleviksi jäseniksi. (Unesco n. d.)

Kansalaiskasvatuksen luonne on kahtalainen. Toisaalta sen tehtävänä on tukea yksilön toimintakykyä omassa elämässään, toisaalta antaa eväitä aktiiviseen osallistumiseen yhteiskunnallisessa, eli kaikkia valtion asukkaita koskevassa toiminnassa. Kahtalaisen luonteensa vuoksi kansalaiskasvatus voi tarjota yksilölle sellaista osaamista, jonka avulla omaa toimintakykyä voi kehittää niin oman yhteisön, kun yhteiskunnankin tasolla. (Unesco n. d.)

Suomalainen peruskoulujärjestelmä tukeutuu tiukasti perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteet velvoittaa kasvatustahoja ja se toimii ohjenuorana kuntakohtaisia opetussuunnitelmia suunniteltaessa. Näin ollen opetussuunnitelmasisällöillä on suuri valta Suomen koulutuspolitiikassa ja tulevaisuudenkuvissa ja niiden voidaan nähdä olevan aikansa ideologisia tuotteita.

Teollistuminen 1970-luvulla, lama-aika ja talouskasvupyrkimykset 1990-luvulla sekä globalisaatio, digitalisoituminen ja suuret kansainväliset muuttoliikkeet viime vuosikymmeninä ovat synnyttäneet Suomessa tarvetta uudentylaiselle yhteiskunnalliselle osaamiselle. Samaan aikaan 2000-luvun maailmanlaajuisten muutosten kanssa kansalaisvaikuttamisen aktiivisuus on laskenut Suomessa voimakkaammin, kuin missään muussa Pohjoismaassa. Nuorten ikäluokkien äänestysaktiivisuus on myös laskenut vain noin puoleen ikäluokan äänioikeutetuista. (ks. esim. Niemelä & Wakeham 2007, 2, 13; Eränpalo 2012, 24-25.) Suunta on huolestuttava, sillä perusopetuslakiinkin kirjattu tavoite vastuulliseksi yhteiskunnan kansalaiseksi kasvattamisesta ei enää näy nuorten valinnoissa ja toiminnassa (Perusopetuslaki 1998/628 § 2).

Rokka on väitöstutkimuksessaan (2011) osoittanut vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien muodostavan kuvaa aktiivisesta vaikuttajasta, joka toimii rakentavasti ympäröivässä yhteiskunnassa luottaen edustukselliseen demokratiaan. Vaikka opetussuunnitelmat korostavat kansalaisen aktiivisuutta, jää suoran kansalaisvaikuttamisen tavoite opetussuunnitelmissa marginaaliseksi (Rokka 2011, 7). Samankaltaiseen ongelmaan ovat pureutuneet myös Biesta, Dahlstedt, Fejes & ym. (2013) tarkastellessaan opiskelijoiden käsityksiä kansalaisena toimimisesta: vaikka kansalaisuudesta puhutaan paljon, jäävät nuoret oman yhteisönsä vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolelle. (Biesta, Dahlstedt, Fejes & ym. (2013, 1.) Tällaisten ristiriitojen vuoksi onkin tärkeää tunnistaa opetussuunnitelmien rooli kansalaisuuden rakentajina. Opetussuunnitelmien kansalaisuuskäsitykset ovat ihanteellisia ja näennäisen neutraaleja ja niiden taakse kätkeytyy myös poliittisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä, jotka rakentavat hyväksyttyä kansalaisuuden ”totuutta”. (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 102-103.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella edellä mainittuihin tarpeisiin vastaavan peruskoulun kansalaiskasvatuksen diskursiivista rakentumista vuosien 1970, 1994 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisesti, foucault’laista vallananalyttistä diskurssianalyysia opetussuunnitelmien analysoinnissa hyödyntäen. Tutkimuksen keskeisimmät tarkastelukulmat rakentuvat opetussuunnitelmien tiedon, vallan ja subjektin analyysiin ja näiden kansalaiskasvatuksen diskursiivisia merkityksiä tuottavaan ja legitimoivaan suhteeseen. Analyysissä pyritään vastaamaan tutkimuskysymykseen ”Millaiseksi kansalaiskasvatus määrittyy vuosien 1970, 1994 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa?”.

Analyysissä kansalaiskasvatuksen käsitettä lähestytään abduktiivisesti eli osittain tutkimusteoriaan tukeutuen kuitenkin rakentaen käsitteen ymmärrystä suhteessa analyysiaineistoon. Tutkimuksen keskeisenä käsitteenä käytetään selkeyden korostamiseksi kansalaiskasvatusta, jolle rinnakkaisia käsitteitä ovat mm. kansalaisuuskasvatus sekä citizenship- ja civic education.

Luvussa kaksi esitellään tutkimuksen taustateoriaa kansalaisuuden käsitteen sekä kansalaiskasvatuksen erilaisten teoreettisten jäsenysten näkökulmista. Luvussa kolme tarkastellaan kouluinstituution tehtävien sekä opetussuunnitelmatraditioiden, niiden diskursiiviseen olemuksen sekä koulutuspoliittisen historian näkökulmia. Neljännessä luvussa käsitellään foucault’laista analyysiotetta sekä tutkimuksen tieteenfilosofisia taustaoletuksia. Viides luku kattaa konkreettisen kuvauksen analyysin toteutuksesta sekä keskeisimmistä diskurssianalyysin tuloksista. Viimeisessä luvussa tarkastellaan tuloksia tutkimuksen teoriataustaan liittyen, muodostetaan tutkimuksen keskeisin argumentti kansalaiskasvatuksen diskursiivisesta rakentumisesta sekä pohditaan tutkimuksen onnistumista sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Jos siis haluamme tutkia sitä, mitä kutsumme todellisuudeksi, meidän onkin tutkittava sitä, kuinka ihmiset rakentavat tämän todellisuuden vuorovaikutuksessaan.

(Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342)

2 KANSALAISUUDEN JA KANSALAISKASVATUKSEN TEOREETTINEN RAKENTUMINEN

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kansalaiskasvatuksen diskursiivista rakentumista eri aikakausina, joten tutkimustehtävän kannalta monisäikeisen kansalaisuuden käsitteen ymmärtäminen on keskeinen osa ilmiön ymmärtämistä. Käsittelen teorialuvussa tutkimuksen kannalta olennaisia lähtökohtia kansalaisuuden, kansalaiskasvatuksen, ideaalikansalaisuuden sekä sosialisoin ja kansalaiskasvatuksen suhteen kautta. Luku pyrkii lähestymään kansalaisuutta sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta rakentaen kansalaiskasvatuksen määritelmää monitasoisesti.

2.1 Kansalaisuuden käsitteellinen rakentuminen

Kansalaisuuden käsite on hyvin moniulotteinen ja siihen jo itsessään liitetään monenlaisia näkemyksiä yksilön, ympäristön ja yhteiskunnan suhteesta. Jo antiikin Kreikassa kansalaisuuteen on katsottu kuuluvaksi kaksi tasoa: paikalliseen hallintoon osallistuminen sekä hallittuna eläminen. Osallistuminen ja hallittuna oleminen kuvastavat kansalaisuuden käsitteen kahta olennaista rakennetta, yksilöille osoitettuja oikeuksia ja velvollisuuksia. (Saastamoinen & Kuusela 2006, 9.)

Kansalaisuuden käsitteen moninaiset ulottuvuudet eivät kuitenkaan aina viittaa yhteiskunnan osallisuuteen. Saastamoinen ja Kuusela esittelevät artikkelissaan (2006) kuusi rinnakkaista kansalaisuuden ulottuvuutta. Kansalaisuuden ulottuvuuksia voidaan tarkastella oikeudellisena, poliittisena, taloudellisena, sosiaalisena, seksuaalisena sekä kulttuurisena toimintaroolina. Näistä ulottuvuuksista erityisesti oikeudellinen ulottuvuus tukeutuu käsitykseen yksilöille osoitetuista oikeuksista, mutta myös muut ulottuvuudet pohjautuvat ajatukselle siitä, että yksilö kykenee toimimaan velvollisuuksien eli tunnettujen normien mukaisesti samalla käyttäen sopivissa määrin omaa vapauttaan. (Saastamoinen & Kuusela 2006, 10.)

Kansalaisuuden käsite rakentuu kahdessa tasossa, tilanteessa ja tulkinnassa ja siitä voidaan erottaa yksityinen ja julkinen osa-alue. (Saastamoinen & Kuusela 2006, 10.) Kansalaisen

osallistuminen voi tapahtua yksityisellä tasolla yksilön omassa arjessa, mutta toisaalta kansalaisuus voi näyttäytyä hyvin julkisena roolina esimerkiksi yhteiskunnallisen vaikuttamisen saralla. Tässä tutkimuksessa kansalaisuus nähdään ennen kaikkea toimintaroolina, joka yhdistää yksilön yksityisen sekä julkisen kansalaisuuden osa-alueen. Näiden kahden osa-alueen yhdistäminen perustuu käsitykseen siitä, että kansalainen on yksilönä osa ympäröivää yhteisöä ja yhteisön sisällä olevien poliittisten, sosiaalisten sekä oikeudellisten normien ja velvollisuuksien alainen. (Saastamoinen & Kuusela 2006, 14).

Kansalaisuuden oikeudellisella ja kulttuurisella ulottuvuudella viitataan sellaiseen juridiseen tasoon, jonka kautta jokaisella yksilöllä on jonkin valtion kansalaisuus. Valtion kansalaisuus määrittelee yksilölle tiettyjä julkisesti määriteltyjä oikeuksia, mutta myös velvollisuuksia. Juridisen ulottuvuuden rinnalla kulttuurinen ulottuvuus liittyy yksilön siihen yhteiskuntaan ja kulttuuriin, jossa hän toimii. (Saastamoinen & Kuusela 2006, 14.) Juridisen kansalaisuuden ulottuvuus on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksen tarkastelun kohteena on sellainen kansalaisuuskäsitys, joka sisältää poliittisia, taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Tässä tutkimuksessa keskeisimmäksi kansalaisuuden määritelmäksi muodostuikin yhteiskunnallinen toimintarooli.

T. H. Marshall on tarkastellut kansalaisuuden osa-alueita kolmen eri perusoikeuden kautta. Niihin kuuluvat lailliset kansalaisoikeudet eli laajat perusoikeudet, poliittiset oikeudet eli oikeus osallistua ja vaikuttaa, sekä sosiaaliset oikeudet, jotka liittyvät toimeentuloon, työhön, sosiaalipalveluihin ja terveyteen. Näiden kolmen tekijän nähdään olevan länsimaisen demokratiakäsityksen pohja. Länsimainen demokratia korostaa yksilön juridisia oikeuksia sekä niiden subjektiivista käyttöä. (Saastamoinen & Kuusela 2006, 139.) Tämä kansalauskäsitys korostaakin ulottuvuuksiin liittyviä oikeuksia velvoittavien tekijöiden sijaan.

Cogan määrittelee teoksessaan (2000, 2-5) 2000-luvun kansalaisuuden viideksi osa-alueeksi identiteettikäsityksen, oikeudet, vastuun ja velvollisuudet, aktiivisuuden julkisissa toimissa sekä yleisten yhteiskunnallisten arvojen hyväksymisen. Identiteettikäsityksellä tarkoitetaan oman identiteetin rakentumista suhteessa yhteiskuntaan ja lähiyhteisöön esim. etnisen, kulttuurisen tai uskonnollisen roolin kautta. Oikeudet viittaavat niihin lupiin ja hyötyihin, joihin kansalainen on oikeutettu yhteiskunnan jäsenenä. Edellä mainittu T. H. Marshallin teoria kolmesta eri perusoikeudesta erittelee Coganin oikeuksien osa-aluetta laajemmin. Jokaista kansalaista koskevat vastuut ja velvollisuudet velvoittavat yksilöä toimimaan määritellyin osin yhteiskunnan ohjeiden mukaisesti mm. ihmisoikeuksia ja verotusta koskevissa asioissa. Hyvään kansalaisuuteen liitetään myös aktiivinen toiminta oman henkilökohtaisen elämän ulkopuolella. Tämä kansalaisuutta

määrittävä osa-alue on syntynyt antiikin Kreikassa, jossa aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen olivat avaimia kansalaisuuden saavuttamiseen. (Cogan 2000, 2-5.)

2.2 Kansalaiskasvatuksen ulottuvuudet ja neljä teoreettista mallia

Kansalaiskasvatuksella tarkoitetaan kasvatusta, jonka avulla ja jonka kautta yksilö sisäistää sellaiset tiedot ja taidot, että hän kykenee toimimaan yhteiskunnassa kulloisenkin historiallisen tilanteen odotusten mukaisesti. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on tukea yksilön kehitystä inhimillisissä ja yhteiskunnallisissa taidoissa ja näin varmistaa mahdollisimman monipuolisen toimintakyvyn kehittyminen. (Niemi 2006, 64, 98, 124; Cogan 2000, 1.)

Kansalaiskasvatusta voidaan myös tarkastella yhteiskunnallisen kehittymisen näkökulmasta. Tällöin yksilön henkilökohtainen kehittyminen muodostaa vain toisen puolen kansalaiskasvatuksen tavoitteesta. Kerr (2003, 7) viittaa artikkelissaan Oslerin ja Starkeyn (1996) määrittelyyn kansalaiskasvatuksen roolista yhteiskunnan poliittisten ja sosiaalisten tasojen normien muodostajana. Tällaisten normien katsotaan myös ylläpitävän sellaista yhteiskunnallista turvallisuutta, johon ei tarvita viranomaisten näkyvää vallankäyttöä (Kerr 2003,7). Kansalaiskasvatus voidaan myös nähdä paradoksina tasa-arvon ja vapauden välillä: toisaalta tarkoituksena on tarjota ja juurruttaa yleisten normien mukaisia arvoja ja toimintatapoja, toisaalta tarjota kriittisen pohdinnan kautta yksilölle mahdollisuus muodostaa omat arvonsa ja asenteensa. (Audigier 1993, 21.) Virta toteaa myös tekstissään (2000, 56), että koulukasvatuksen tärkeimmiksi arvoiksi päätyvät ne arvot, jotka toisaalta tukevat yksilöllisyyttä, toisaalta yhteiskunnan kehitystä. Keskeistä onkin hahmottaa yhteiskunnan ja kouluinstituution suhde ja se, miten, missä ja mihin oppilaita tulisi kasvattaa.

Ellei kasvatus tapahdu yhteiskunnan yhteydessä, kasvatuksen sisältöihin ei liity kokemuksellisia merkityksiä. Koululuokka ei tilana riitä oppimista virittävien ongelmien ja niiden ratkaisujen konstruointiin. Kansalaiseksi kasvamiseen tarvitaan koko se avoin tila, missä kriittinen yhteiskunnallinen keskustelu käydään.

(Ahonen 2000, 31.)

Koska kansalaiskasvatusta ei voida rajata ainoastaan yhteen oppiaineeseen, eikä edes yksin koulun toimintaan, on sen määrittäminen haastavaa. Kansalais- ja yhteiskunnalliseen kasvatukseen voidaan kuitenkin nähdä vaikuttavan mm. valtion historialliset traditiot, maantiede, sosiopoliittinen asetelma, talous sekä kansainvälisesti pinnalla olevat suuntaukset. (Suutarinen 2000, 35.) Kansalaiskasvatuksen moniulotteisen käsitteen vuoksi sen sisältö asettuu myös laajasti eri tieteenalojen piiriin: kansalaiskasvatuksen sisältöjä kuvaavia avainkäsitteitä ovat mm. demokratia,

oikeudet, velvollisuudet, suvaitsevaisuus, kunnioitus, tasa-arvo, monimuotoisuus sekä yhteisö. (Kerr 2003, 8.) Kansalaiskasvatus voidaankin nähdä osana kasvatusyhteisön toimintakulttuuria, jossa pyritään vaikuttamaan yksilöiden asenteisiin, arvomaailmaan sekä toimijuuden kehittymiseen (Suutarinen 2006, 101).

Kansalaiskasvatuksesta puhuttaessa aiheeseen liitetään usein myös tiedon ja ymmärtämisen, taitojen, asenteiden ja arvojen käsitteet. (Kerr 2003, 8.) Näin tarkasteltuna kansalaiskasvatuksen käsite on osittain päällekkäinen yhteiskuntaan sopeuttamiseen tähtäävän sosialisaaion käsitteen kanssa. Koulutuksen kontekstissa sosialisatiolla tarkoitetaan yksilön tai ryhmän liittämistä yhteiskunnan toimintakoneistoon. Tätä tehtävää kuvataan yhdentämisen käsitteellä, jonka perusajatuksena on yhteiskunnan toiminnan kannalta keskeisten roolien ja niiden vaatimusten juurruttaminen yksilöön. (Lehtisalo & Raivola 1999, 59.) Tässä tutkimuksessa sosialisaaion käsite rajataan tarkastelun ulkopuolelle, sillä tutkimustehtävän kannalta ei ole mielekästä tarkastella tutkittavaa ilmiötä kahden, toisiinsa voimakkaasti lomittuvan käsitteen näkökulmista. Kansalaiskasvatuksen ja sosialisaaion määritelmiä ja suhdetta kuvataan tarkemmin luvussa 2.2.3.

Kerr esittelee artikkelissaan (2003, 12-15) neljä erilaista kansalaiskasvatusta erittelevää mallia. Mallit mahdollistavat kansalaiskasvatuksen tarkastelun useammasta teoreettisesta näkökulmasta. Teoreettiset mallit kuvaavat kansalaiskasvatusta yleisellä tasolla laajentaen kansallisten opetussuunnitelmien ja opetusta ohjaavien asiakirjojen antamaa käsitystä. (Kerr 2003, 11.) Jokaisen yksittäisen maan valitsema tai muodostama malli rakentaa kuvaa myös kyseisen maan kansalaiskasvatuksesta ja sille asetetuista päämääristä.

Kansalaiskasvatuksen tavoitteita ohjaava arvojen valintaan ja rajaukseen pureutuva malli (*values-explicit*” and *“values-neutral” citizenship education*) erottelee kolme erilaista, kansainvälisestikin tunnistettua tapaa jäsentää kansalaiskasvatuksen merkitystä. Nämä kolme kategoriaa sisältävät vaihtoehtoisia asiakirjoissa tapahtuvia arvojen julkilausumisten tapoja, joiden kautta kansalaiskasvatus saa erilaisia määritelmiä eri maissa. (Kerr 2003, 12.) Ensimmäiseen kategoriaan kuuluvat ne maat, joissa kasvatukseen liittyviin lainsäädäntöteksteihin on sisällytetty mahdollisimman vähän kasvatuksen arvoihin liittyviä viittauksia. Nämä maat ovat sitoutuneet moniarvoisuuteen ja yksittäiset, mahdollisesti mukaan valitut arvot on mainittu kasvatukseen liittyvissä lainsäädännöllisissä teksteissä ainoastaan suuntaa-antavina tekijöinä. Tällaisia maita ovat esimerkiksi Iso-Britannia sekä Alankomaat. Toiseen kategoriaan kuuluvat sen sijaan sellaiset maat, joiden kasvatusta ohjaavissa kansallisissa yleisohjoissa on mainittu arvojen tiukempi yleislinja, mutta yksityiskohdista päättämisen vastuu on sillä auktoriteettitasolla, joka huolehtii kansalaiskasvatuksen järjestämisestä. Tällaista mallia käyttävät esimerkiksi Espanja sekä Uusi-Seelanti. Kolmannen kategorian maissa, kuten Japanissa ja Ruotsissa, kansallisella tasolla annetut

arvot on määritelty hyvin tarkasti. (Kerr 2003, 12.) Tämä kolmijakoinen malli kuvastaa osaltaan jo edellä mainittua paradoksia yleisesti hyväksyttyjen ja yksilön itse muodostamien arvojen välillä.

Toinen, kansalaiskasvatuksen kohderyhmän ja sisällön laajuuden malli (*a continuum of civic/citizenship education*) mieltää kansalaiskasvatuksen käsitteen eräänlaisena janana, jonka toisessa päässä on suppealle, korkean statuksen omaavalle kohderyhmälle suunnattu sisällöllisesti tarkasti rajattu kansalaiskasvatus ja toisessa päässä mahdollisimman laajalle ja monimuotoiselle kohderyhmälle tuotettu kansalaiskasvatus. Laajalle osanottajajoukolle kohdistetun kansalaiskasvatuksen sisällöt ovat laajoja, kokonaisvaltaista kansalaisuutta kehittäviä, sekä formaalin että informaalin opetuksen keinoin tuotettuja. (Kerr 2003, 13.) Suppealle joukolle osoitettua kansalaiskasvatusta on määritelty *civic education* -käsitteellä, kun taas laajojen osanottajajoukkojen ääripäätä käsitteellä *citizenship education*. Myös kasvatuksen tavoitteet eroavat keskenään: *civic education* tähtää varustamaan osallistujat tiedollisesti laadukkaasti tulevaisuutta varten, kun taas *citizenship education* pyrkii tiedollisen annin lisäksi lisäämään ja tukemaan osallistujien ymmärrystä ja mahdollisuutta yhteiskunnalliseen aktiiviseen osallistumiseen. (Kerr 2003, 13.)

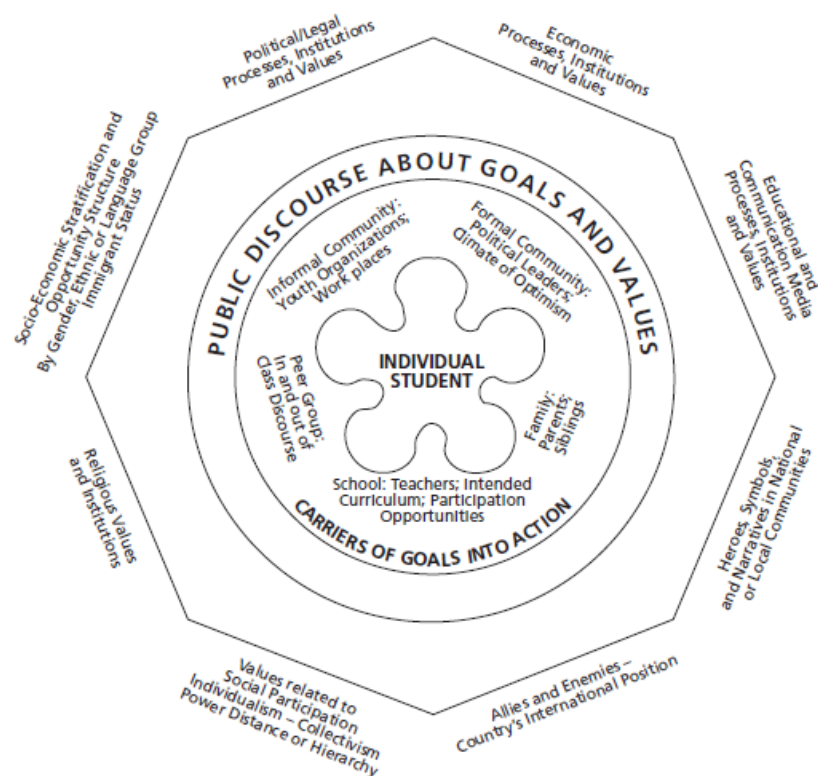
Kolmas malli muodostaa rinnakkaisen vaihtoehdon edelliselle janatulkinntalle. Mallissa ei tarkastella kansalaiskasvatusta osallistujista tai kasvatuksen sisällöstä käsin, vaan tarkastelun keskiössä on kolmen erilaisen kansalaiskasvatusideologian - *kasvatusta kansalaisuudesta*, *kasvatusta kansalaisuudella ja kasvatusta kansalaisuuteen* - tavoitteiden ja päämäärien vertailu. (*aims and goals of citizenship education*). Ensimmäinen ideologia, kasvatus kansalaisuudesta (*education about citizenship*) pyrkii tarjoamaan osallistujille riittävästi tietoa ja ymmärrystä kansallisesta historiasta, politiikasta, hallinnon rakenteesta ja toiminnasta, kun taas kasvatus kansalaisuudella (*education through citizenship*) toteuttaa kasvatusta kokemusten kautta osallistamalla oppilaat lähiyhteisön toimintaan. Kolman malli, kasvatus kansalaisuuteen (*education for citizenship*), sisältää molemmat em. ulottuvuudet ja pyrkii tarjoamaan oppilaille riittävän tiedon, ymmärryksen, taidot, asenteet, arvot sekä kyvyt. Näillä tuetaan oppilaan kehitystä aikuiseksi, joka kantaa vastuunsa ja toimii aktiivisessa roolissa toimintaansa halliten. (Kerr 2003, 14.)

Kuviossa 2 esitelty viimeinen malli (The Octagon Model of Citizenship Education) on rakentunut IEA-järjestön (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) kansainvälisen kansalaiskasvatustutkimuksen (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schultz 2001, 20-22) pohjalta. Kahdeksankulmio erittelee nuorten poliittiseen ajatteluun ja osallistumiseen vaikuttavien arkisten ympäristöjen, kuten koulun ja perheen, ja niiden toimintaan osallistumisen suhdetta. Oppilas nähdään toiminnan keskipisteenä ja sosiaalisen ympäristön vaikutusten kohteena. Suurimpina ja vaikuttavimpina toimijoina ovat koulu, perhe sekä muu lähipiiri, mutta myös

ulomman kehän poliittiset, taloudelliset sekä lainsäädännön mekanismit vaikuttavat yksilön kansalaisuuden muodostumiseen. Myös yksilön persoonan kehittymiseen vaikuttavat piirteet, kuten kulttuurinen sekä uskonnollinen tausta sekä yhteiskunnan muut elementit, kuten media sekä valtion yleinen asema kansainvälisesti, vaikuttavat osaltaan yksilön kansalaisuuden kehittymiseen. (Kerr 2003, 14-15.)

Kahdeksankulmion ytimessä on yksilö, jonka ympärille kansalaisuutta määrittelevät ja muodostuvat tasot rakentuvat. Kuvion ulkokehältä löytyvät yksittäisen valtion yhteiskunnallista toimintaa määrittelevät tekijät. Yhteiskunnan talouteen vaikuttavat tekijät sekä ulkopoliittiset suhteet muihin maihin rakentavat valtion roolia muiden maiden joukossa. Valtion poliittiset ja oikeudelliset järjestelmät sekä yhteiskunnallisen osallistumisen ja päätöksenteon hierarkkinen toteutuminen määrittelevät valtion sisäistä toimintakulttuuria. Tähän vaikuttavat myös koulutuksen sekä väestön sosioekonomisen rakenteen ja tasa-arvon prosessit ja tavoitteet. Uskonnollisten arvojen, kertomusten ja kansanmyyttien voidaan katsoa vaikuttavan ainakin kansakunnan identiteetin rakentumiseen, mutta valtiosta riippuen myös yhteiskuntajärjestelmään. Nämä yhteiskunnalliset rakenteet muodostavat julkisen puhetavan, jolla kansalaisuuden tavoitteita ja arvoja määritellään. (Kerr 2003, 15.)

Julkilausutut, yleisesti hyväksytyt tavoitteet ja arvot tulevat käytäntöön yksilön arjessa vaikuttavien tahojen kautta. Kouluinstituutio ja sitä ohjaavat asiakirjat sekä opetuksesta vastaavat opettajat vaikuttavat oppilaiden kansalaisuuskäsityksiin ja mm. siihen, kuinka aktiivisesti oppilaat voivat olla mukana oman kouluyhteisönsä päätöksenteossa. Myös erilaiset formaalin ja informaalin tason harrastusyhteisöt, organisaatiot ja yhteisöt vaikuttavat omalla asenteellaan ja tavoitteillaan kansalaisuuteen kasvamiseen. Kenties keskeisimmässä roolissa arjen kansalaisuuteen kasvamiseen ovat yksilön lähipiiri, eli perhe sekä kaveripiirit, jotka usein toisintavat omaa sosioekonomisen taustansa mukaista ajattelua ja toimintaa. Kansalaiskasvatuksen ei siis nähdä olevan ainoastaan yhteiskunnan muodostama tai koulussa opetettava malli, vaan sen muodostumiseen voidaan nähdä vaikuttavan myös yksilön sosiaalisen ympäristön anti. (Kerr 2003, 15.)



KUVIO 1. Kansalaiskasvatuksen kahdenksankulmio. (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schultz 2001, 21.)¹

2.2.1 Globaalikasvatus osana kansalaiskasvatuksen kokonaisuutta

Globaalikasvatus vastaa osaltaan globalisaation (*globalisation, maapalloistuminen*) synnyttämiin kasvatuksellisiin tarpeisiin. Globalisaation keskeisenä merkityksenä voidaan pitää sitä, että maailma ja ihmiset yhdistyvät yhä enenevässä määrin. Tämä vaikuttaa niin yhteiskunnan kuin yksilöidenkin toimintaan, joten se vaatii myös erityistä osaamista. (Peterson, A. & Warwick, P. 2014, 5-6.)

Globalisaation luonne on kahtalainen: se on todellisuudessa muodostuva tapahtuma tai ilmiö, jolla on konkreettisia vaikutuksia, mutta toisaalta siinä ilmenee myös normatiivinen luonne, joka tuo esiin mm. eettisiä kysymyksiä liittyen globalisaation tavoitteisiin ja vaikutuksiin. (Peterson, A. & Warwick, P. 2014, 7). Kahtalaisen luonteensa vuoksi globalisaatio synnyttää siis tarpeen sellaiselle osaamiselle, jonka avulla yksilöiden ja yhteiskunnan on mahdollista tarkastella globalisoituvaa maailmaa monista näkökulmista ilmiötä ymmärtäen. Tämä voi osaltaan varmistaa sen, että yksilöllä on riittävät lähtökohdat globaalissa maailmassa toimimiselle.

¹ Eburon Academic Publisher on myöntänyt luvan kuvion julkaisemiseen tämän tutkielman yhteydessä.

Globaaliosaamiseen viitataan suomen kielessä mm. globaalin kansalaisuuden tai maailmankansalaisuuden käsitteillä. Käsitteet eivät ole yksiselitteisiä eikä niille löydy rajattua, “virallista” määritelmää, mutta globaaliosaamiseen liitetään yleensä asioita liittyen erilaisten näkökulmien ja ymmärtämistapojen tunnistamiseen ja ymmärtämiseen, tiedostavaan ja vastuulliseen toimintaan paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla, kaikille yhteisen ihmisyyden tunnustamiseen, ihmisoikeuksiin sitoutumiseen ja globaalin näkökulman omaksumiseen. (Peterson, A. & Warwick, P. 2014, 13.) Globaaliosaamista pyritään kasvattamaan globaalikasvatuksen keinoin.

Kuten globaali kansalaisuus, myös globaalikasvatus on käsitteenä hyvin monitulkintainen ja sen rinnalla käytetään monia rinnakkaiskäsitteitä, kuten global citizenship education, global learning ja the global dimension (Peterson, A. & Warwick, P. 2014, 16).

Globaalikasvatus on suomalaisissa opetussuunnitelmissa noussut esille erityisesti uuden, vuonna 2014 julkaistun ja vuonna 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman myötä. Tässä tutkimuksessa globaalikasvatus lasketaan osaksi kansalaiskasvatuksen monipuolista kokonaisuutta.

2.2.2 Ideaalikansalaisuus

Ideaalikansalaisuuden voidaan nähdä rakentuvan yksilön identiteetin sekä yhteiskunnan odotusten vuorovaikutuksessa. Käsitteen teoreettisen tarkastelun kannalta onkin olennaista hahmottaa se ajallinen konteksti, jossa kansalaisuudesta ja ideaalista puhutaan, sillä ajan ihanteet muuttuvat vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen myötä. (Heater 1990, 193.) Hyvän kansalaisen ideaalia ja sen rakentumista voidaan tarkastella eritellysti kansalaishyveiden (*virtues*) jaottelun eli lojaaliuden, vastuuntuntoisuuden sekä henkilökohtaista toimintaa ohjaavien arvojen näkökulmasta. Näiden hyveiden voidaan nähdä olevan sellaisia tekijöitä, jotka muodostavat ideaalikansalaiseen kohdistettavat odotukset. (Heater 1990, 192; 193; 197; 202.)

Kansalaiskasvatuksen kontekstissa lojaaliudella viitataan ennen kaikkea omaan yhteisöön tai toimintaympäristöön luodulla tunnesuhteella, joka ohjaa yksilön toimintaa yhteisön tai ympäristön toimintaa tukevasti. Yksilön yhteiskunnallinen lojaalius syntyykin ennen kaikkea niiden arvojen kautta, joihin ympäristö on itsessään sitoutunut. (Heater 1990, 193.) Lojaaliutta tulee kuitenkin toisaalta tarkastella sellaisena ideaalikansalaisuuden osana, joka sisältää myös terveen kritiikin ja argumentoivan keskustelun. Tästä käy osaltaan ilmi yksilön lojaaliuuden aktiivista otetta korostava näkökulma.

Koska lojaali toiminta omassa yhteisössä on aina aktiivista, tuottaa se myös vastuuta. Tämän vuoksi ideaalikansalaisuuden hyveeseen kuuluu vankasti vastuuntuntoisuus sekä kyky perustella omaa toimintaansa (Heater 1990, 197). Lojaalius ja vastuuntuntoisuus muodostuvat kuitenkin aina

suhteessa yksilön omaan arvomaailmaan ja hyvekäsitteisiin. Tämän vuoksi yksilön toimintaa ohjaavat arvot ovat avainasemassa kansalaisuuden ideaalia määriteltäessä. Heater esittelee teoksessaan (1990, 202) Bernard Crickin listan, jonka arvot - vapaus, suvaitsevaisuus, oikeudenmukaisuus, totuuden sekä järkevän päättelyn ja perusteiden kunnioittaminen - nähdään lähtökohtana lojaalille ja vastuuntuntoiselle toiminnalle. Näiden arvojen nähdään tuottavan poliittista ja yhteiskunnallista lukutaitoa ja tätä kautta vaikuttavan ideaalikansalaisen toimintaan siten, että ideaalikansalaisen arvomaailma ja sen mukainen toiminta valjastuvatkin yhteiskunnan käyttöön (Heater 1990, 202).

Koska kansalaishyveen käsitettä on määritelty eri filosofien ajattelussa ja eri aikakausina hyvin eri tavoin ja erilaisissa konteksteissa, on kansalaishyvekäsitteen ja siihen liitettävien ideaalien vertailu eri käsitysten kesken vaikeaa. Usein kansalaishyvekäsitteistä ja ”kunnon” kansalaisesta puhuttaessa korostetaan joko konservatiivista ja ohjeita noudattavaa tai liberaalia ja aktiiviseen osallistumiseen kannustavaa kansalaishyvekäsitettä. (Heater 1990, 193.) Tällainen kahtiajako kertoo enemmän aikakausien tai yhteiskunnallisen kontekstin kansalaishyvekäsitteiden painotuseroista, ei niinkään kahdesta vaihtoehtoisesta ideaalin mallista.

Antiikin Kreikassa vaikuttanut Sokrates hahmotteli kansalaishyveet ja niiden toteuttamisen olevan väyliä yksilön uudelleensyntymiselle. Hyveiden tekeminen oikeuttaisi kansalaisen syntymään uudelleen sosiaalisena ja kurinalaisena eläimenä tai entistä parempana ja kunnollisempaan ihmisenä. Tällainen moraaliin ja moraalisiin tekoihin pohjautuva ideaalin ja hyveellisuuden malli näkyy myös John Gayn käsityksessä siten, että jo hyveiden tekemisen itsessään tulisi olla yksilölle palkitsevaa. (Heater 1990, 193.) Moraalikeskeinen, hyveitä korostava kansalaisen ideaalimalli korostaa siis moraalisen toiminnan itseisarvoa ja kansalaisen omaa sisäsyntyistä halua toimia oikein. Osittain samankaltaiseen moraalihyveiden ideaalia rakentavaan määritelmään on tukeutunut myös T. H. Green, joka mielsi ideaalikansalaisuuden kristillisten arvojen kautta (Heater 1990, 193).

Aristoteleen ja Ciceron kansalaisuusnäkemykset perustuvat yksilön yhteiskunnallisen roolin tai velvollisuuksien tarkasteluun. Aristoteles näki ideaalikansalaisen elävän ennen kaikkea yhteisymmärryksessä yhteiskunnan hallinnon kanssa, kun taas Cicero hahmotti hyveitä velvollisuuksien täyttämisen kautta. Moraalisidonnaisen sekä yhteiskunnallisten velvollisuuksien kautta orientoituneiden ideaalikäsitteiden rinnalla on mahdollista tarkastella myös näitä kahta osaluuetta yhdistäviä malleja: Robespierren lahjomattomuuden sekä Machiavellin urheuden periaatetta. (Heater 1990, 193.) Em. käsitteitä voisikin kuvata korostavan sellaisia velvollisuuksia, joihin jokaisen yksilön tulisi omassa toiminnassaan pyrkiä nimenomaan oman moraalisen tuntonsa ohjaamana. Sekä ideaalikansalaisuuden moraalinen että yhteiskunnallinen jäsenys siis lähestyykin

ideaalikäsityksen muodostumista kansalaishyveiden pohjalta ainoastaan painottaen niihin kuuluvia arvoja eri tavalla.

2.2.3 Sosialisaation ja kansalaiskasvatuksen suhde

Sosialisaation käsitteellä viitataan sellaisiin mekanismeihin ja toimintoihin, joiden kautta yksilöstä muotoutuu yhteiskunnassa toimiva subjekti. Käsitteen tulkintoja ja sen merkityksiä voidaan tarkastella monen eri tieteenalan näkökulmasta. Sosialisaation sosiologinen tulkinta korostaa yksilön yhteiskuntaan kasvamisen yhteisöllisiä ja historiallisia ulottuvuuksia kun psykologinen näkökulma tarkastelee yksilön identiteetin ja autonomian kehitystä. Kriittinen sosialisaatioteoria tuo esille yksilön sopeutumiseen liittyvien poliittisten ja sosioekonomisten taustojen vaikutukset. Kasvatustieteellisestä näkökulmasta sosialisaation käsitettä tarkastellaan kasvatusinstituutioiden, kuten perheen ja koulun kasvatuksellisten ja pedagogisten tavoitteiden kautta. (Siljander 1997, 8-9.)

Kuten luvussa 2.2 on esitetty, kansalaiskasvatus määritellään kasvatuksiksi, jolla yksilö varustetaan riittävien tietojen ja taitojen kera, jotta hän kykenee toimimaan yhteiskunnassa täysivaltaisesti ja monipuolisesti ottaen huomioon yhteiskunnalliset ja inhimilliset olosuhteet. (Niemi 2006, 64, 98, 124; Cogan 2000, 1.) Kun sosialisaatiota ja kansalaiskasvatusta verrataan, käsitteet näyttäytyvät hyvin samankaltaisina. Keskeistä onkin tarkastella sitä, minkä merkityksen kasvatuksen käsite saa kattavan sosialisaation käsitteen rinnalla.

Antikainen (1993, 11) kuvaa kasvatusta sosiologisena ilmiönä, joka rakentuu kulttuuriin kuuluvien arvokäsitysten ja normien mukaisesti. Kasvatuksen tavoitteena näyttäytyykin sosiaalistuminen kulttuuriin ja siihen sosiaaliseen todellisuuteen, jossa kasvatettava toimii. Toisaalta kasvatusta voidaan tarkastella myös kasvatustieteen näkökulmasta suppeammin kahden henkilön välisenä toimintana, jolloin toiminnan tarkoituksena nähdään kasvatettavan persoonan kehittäminen vallitsevan yhteiskunnan periaatteiden mukaisesti. (Antikainen 1993, 10-11.) Näin tulkittuna sosialisaatio ja kasvatus nähdään päällekkäisinä käsitteinä ja niiden keskeinen ero syntyykin kasvatustieteellisen tai sosiologisen näkökulman valinnasta, ei niinkään käsitteiden merkityseroista (Peltonen 1997, 15).

Toisaalta sosialisaation ja kasvatuksen käsitteellisen eron voidaan katsoa syntyvän siitä, tapahtuuko yksilön oppiminen sekä tiedollinen ja taidollinen kehitys suhteessa nykyhetkeen vai onko toiminta sitoutunut joihinkin oletettuihin tulevaisuuden haasteisiin. Sosialisaatio tapahtuu siinä tilanteessa, jossa yksilö toimii vuorovaikutuksessa kulttuurin ja yhteiskunnallisten merkitysten kanssa sopeutuakseen ympäristöönsä. (Peltonen 1997, 27.) Sosialisaatio on siis jatkuva tapahtuma, joka muovaa yksilöä suhteessa yhteiskunnan senhetkiseen todellisuuteen ja tarpeisiin. Kasvatuksella

voidaan sen sijaan nähdä olevan tavoite, joka pyrkii vastaamaan sellaisiin tulevaisuuden tapahtumiin, joissa kasvatettava tulee myöhemmin toimimaan. Näin tulkittuna kasvatus on pyrkimystä ohjata kasvatettavaa kehittämään omaa toimintaansa ja yhteiskuntaa siten, että jo tunnetut yhteiskunnalliset ja kulttuuriset merkitykset rakentavat toimintaa kohti mielekkäämpää tulevaisuutta. (Peltonen 1997, 28.) Samanlainen huomaamaton tulevaisuuteen ohjautuva määritelmäsitoumus tulee usein ilmi jo peruskoulun yksilöä tiedon ja taidon varustavasta tehtävästä puhuttaessa.

Tässä tutkimuksessa kansalaiskasvatuksen käsitteellisenä perustana käytetään edellä mainittua kasvatuksen määritelmää, joka jo itsessään sisältää ymmärryksen vallitsevien kulttuuristen ja yhteiskunnallisten merkitysten pohjalta rakennettavasta, tulevaisuuteen tähtäävästä kasvatustoiminnasta.

3 KOULUINSTITUUTION JA OPETUSSUUNNITELMIEN MERKITYKSET OPETUKSEN JÄRJESTÄMISEN KULMAKIVINÄ

Tässä luvussa kuvaan kouluinstituutiolle miellettävien roolien eri näkökulmia sekä opetussuunnitelmien kasvatusfilosofisten taustojen ja opetussuunnitelman vallankäytön tarkastelun lähtökohtia. Viimeisessä alaluvussa kuvaan lyhyesti koulutuspolitiikan vaiheita tutkimuksen ajallisessa kontekstissa.

3.1 Kouluinstituution yhteiskunnallisten tehtävien teoreettinen jäsenitys ja rooli tutkimusasetelmassa

Koulutuksen roolia yhteiskunnassa voi jäsentää monella eri tavalla. Koulutuksen funktionalistinen jäsenitys pyrkii tarkastelemaan yksittäisiä sosiaalisia ilmiöitä suhteessa yhteiskunnan toimintaan mm. institutionaalisella tasolla. Näin tarkasteltuna funktionalistinen jäsenitys näkee yhteiskunnan eri instituutiot sellaisten tehtävien toteuttajana, jotka osaltaan ylläpitävät kokonaisuutta ja normistoa. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 154). Toisaalta kouluinstituution voidaan nähdä tarjoavan tiedon kautta rakentuvaa sivistystä, joka vapauttaa ihmisen pohtimaan omia arvojaan ja valintojaan. Tätä kutsutaan koulutuksen emansipoivaksi rooliksi. (Lehtisalo & Raivola 1999, 67.) Seuraavat alaluvut käsittelevät kouluinstituutiolle annettavia erilaisia merkityksiä yhteiskunnan ja yksilön välisen suhteen näkökulmasta.

3.1.1 Funktionalistinen jäsenitys

Koulutuksen päämääriä voidaan funktionalistisessa perinteessä tarkastella kvalifioinnin, valikoinnin, integroinnin sekä varastoinnin näkökulmista. Kvalifioinnilla viitataan koulutuksessa tapahtuvaan, kenties näkyvimpään, tietojen ja taitojen opettamiseen. Kvalifiointiajattelu näkee koulutuksen keskeisenä tavoitteena inhimillisen toiminnan ja tiedollisen pääoman tuottamisen, jotka

kasvattavat yksilöä yhteiskunnan jäsenyyteen sekä taloudellisen hyödyn tuottamiseen. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 156.) Tämän kautta yksilö sijoittuu myös määrättyyn yhteiskunnalliseen asemaan. Kvalifikaatio voidaan nähdä kahdesta näkökulmasta joko yleissivistävä koulutuksena, joka on tarkoitettu kaikille yhteiskunnan jäsenille tai ammatillisena koulutuksena, joka pyrkii tuottamaan alakohtaista ammattitaitoa ja sitä kautta taloudellista hyötyä. Toisaalta jäsenyyksessä tulee ottaa huomioon myös käytökseen sekä yleisten normien sisäistämiseen liittyvät tavoitteet, jotka kuuluvat sekä perus- että ammatilliseen koulutukseen. Nämä kaksi kvalifioinnin suuntausta perustuvat valtion ohjaukselliseen toimintaan, jolla oppilaat ja opiskelijat pyritään erottelemaan siten, että heidän osaamisensa jakautuminen vastaisi parhaalla mahdollisella tavalla työmarkkinoiden tarpeita. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 158.)

Koulutuksen valikointitehtävää voidaan tarkastella sellaisena valtana, joka pyrkii toteuttamaan jakoa yhteiskunnallisiin rooleihin siten, että lapset kuuluisivat aina vähintään siihen sosiaaliseen luokkaan, johon heidän vanhempansa kuuluvat. Kvalifioinnin ja valikoinnin ero syntyy valikoinnin sosiaalista rakennetta ylläpitävästä funktiosta. Kvalifioinnissa keskeistä on omaan alaan liittyvä ammatillinen osaaminen, mutta valikoinnissa tarkastelussa on koulutuksen ja sosiaalisen aseman suhde. Tämän määrittelyn mukaisesti valikointi siis turvaa yhteiskunnan työn- ja vallanjaon siten, että koulutus ohjaa yksilöitä eri luokkiin talouden, kulttuurin sekä sosiaalisen elämän osalta. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 166.)

Integroinnilla viitataan sosialisatiotyyppiseen ajatukseen siitä, että kasvattamalla ja kouluttamalla yhteiskunnan toiminta on vakaata ja sen toiminta on jatkuvuuden kannalta turvattu (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 156). Koulu nähdään siis toimijana, jonka tehtävänä on tarjota oppilaille vähintään sellaiset tieto- ja toimintavarastot, joita oppilas yhteiskunnassa toimiessaan tarvitsee. Koululla on myös suuri vaikutus oppilaan eettiseen ja moraaliseen kasvuun sekä kulttuurin siirtämiseen. Tällaisilla tavoilla koulutus pyrkii tiivistämään yksilöitä ja heidän näkemyksiään kohti yhtenäisen kansakunnan linjaa. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 172.)

Koulutuksen varastointitehtävä perustuu ajatukseen siitä, että ihmisiä ja heistä muodostuvaa reserviä on säilytettävä jossakin, jotta tarpeen ilmaantuessa heidän taitonsa voidaan valjastaa yhteiskunnan käyttöön. Näin estetään epätoivottavat ilmiöt, joita toimeettomat, ”varastoimattomat” ihmiset voisivat aiheuttaa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 64.) Varastoinnin lähtökohta löytyy teollistumisen historiasta, jolloin lasten vanhemmat lähtivät töihin. Ilman valvontaa jäivät lapset toimivat epätoivotuilla tavoilla, jonka vuoksi heille tuli järjestää jonkinlainen hoitopaikka. Koulusta syntyi lasten valvontaa toteuttava varastointikeskus. Vaikka koulua ei lähtökohtaisesti nähdä enää täysin samasta näkökulmasta, voidaan sillä todeta edelleen olevan varastointifunktion mukainen

positiivinen vaikutus mm. syrjäytymisen ehkäisyssä sekä työvoimakoulutuksellisessa tuessa. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 176-177.)

3.1.2 Koulutuksen emansipoiva vaikutus sekä tasa-arvofunktion näkökulmat

Toisin kuin edellä esitellyt kvalifioinnin, valikoinnin, integroinnin sekä varastoinnin näkökulmat, koulutuksen emansipoiva jäsenitys sekä tasa-arvotekijät keskittyvät yhteiskunnallisen vaikutuksen sijaan yksilöön. Emansipaatio-käsitteellä viitataan koulutuksen vapauttavaan vaikutukseen. Vapautumisen nähdään syntyvät koulutuksen kautta kehittyvästä tietoisuudesta sekä valtautumisesta (*empowerment*). Näillä käsitteillä viitataan siihen, miten lisääntyvä tietous antaa mahdollisuuden havainnoida ja reflektoida ympäröivää maailmaa monipuolisemmin. Tämä antaa yksilöille välineitä muodostaa oma näkemyksensä. Samalla yksilön toimintakyky niin yksilöllisellä kuin yhteiskunnallisellakin tasolla kasvaa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 67.)

Koulutuksen emansipatorinen rooli nousi esiin Paolo Freiren pedagogiikassa 1970-luvulla. Siinä aktiivisuuden ja vaikuttamisen nähdään olevan yksilön tärkeimpiä tehtäviä, joita koulutuksen tulisi tukea. Tämän vuoksi opetuksessa pitäisi pyrkiä tukemaan yksilöiden osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia, Freiren sanoin *tiedostumista*. Tiedostumisen näkökulmasta oppiminen ei siis ole ainoastaan passiivista koulussa tapahtuvaa tietojen varastointia, vaan aktiivista, konstruktivistista ja toimintaan johtavaa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 68.)

Suomalainen koulutuspolitiikka on 1960-luvulta alkaen painottanut tasa-arvoa. Koulutuksen tasa-arvoa voidaan kuitenkin tarkastella monesta näkökulmasta, jolloin myös sen kohde, tavoite ja merkitys muotoutuvat eri tavoin. Konservatiivinen tasa-arvokäsitys näkee koulutuksen meritokraattisena ja kykykeskeisenä yhteiskunnan kehityksen tuottajana. (Lehtisalo & Raivola 1999, 70.) Koulun tulee konservatiivisen tasa-arvokäsityksen mukaan tarjota siis mahdollisuuksien tasa-arvoa, jota Lehtisalo ja Raivola (1999, 70) ovat kuvanneet ”*jokaisen yhtäläiseksi mahdollisuudeksi tulla eriarvoiseksi*”. Koulutuksen tulisi siis tunnistaa lahjakkaat yksilöt ja tarjota näille riittävästi kehittävää ja haastavaa tekemistä, jotta yksilöt voisivat kykyjensä mukaisesti saavuttaa oman täyden potentiaalinsa.

Vastakohtaan konservatiiviselle tasa-arvokäsitykselle muodostaa liberaali tasa-arvokäsitys. Sen keskeisimpänä periaatteena voidaan nähdä positiivinen diskriminointi. Tällä tarkoitetaan sitä, että koulutuksellisia resursseja ohjataan niille yksilöille, joilla on suurimpia haasteita oppimisessa. Tällä pyritään takaamaan kaikille samanlaiset lähtötaidot ja –tiedot jatkokouluttautumista varten. (Lehtisalo & Raivola 1999, 73.)

Radikaali tasa-arvokäsitys näkee älykkyyden kulttuurisidonnaisena määreenä. Jotta yksilön älykkyydestä ja taidoista voisi rakentaa oikeanlaisen kuvan, tulee ne radikaalin tasa-arvokäsityksen mukaan tulkita aina suhteessa ympäristöön ja kontekstiin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 75). Tämä näkemys tuottaa hyvin erilaisen kuvan esimerkiksi eri sosiaaliluokista tulevien oppilaiden tarkastelussa verrattaessa kahteen edellä mainittuun tasa-arvokäsitykseen. Radikaalin tasa-arvokäsityksen mukaisessa koulutuspolitiikassa opetusryhmät jaettaisiin siten, että jokaisesta väestö- tai sosiaalisesta asemasta olisi koko yhteiskunnan prosentuaalista jakoa vastaava määrä opiskelijoita. Näin kulttuuriset, sosiaaliset tai ympäristölliset seikat eivät määrittäisi sitä, mistä luokasta tai kulttuurista valmistutaan esimerkiksi akateemisiin ammatteihin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 77.)

3.1.3 Peruskoulun tehtävät tutkimuksen kontekstissa

Peruskoulu nähdään tässä tutkimuksena yhtenä suurimmista toimijoista, joka vastaa osaltaan lasten ja nuorten kasvattamisesta yhteiskuntaan. Peruskoulutuksen rooli on tärkeä, sillä yhteiskunnan toiminta on paljolti riippuvainen yksilöiden toiminnasta. Sosiaalisen toimintakyvyn ja sopeutumisen edistäminen tukee yhteiskunnan toimintaa. Sopeutuminen yhteiskuntaan on yhteiskunnan jäsenten arkielämän kulmakivi, sillä yksilön toiminta vaikuttaa lähes poikkeuksetta myös muihin yksilöihin ja näin myös ympäröivään yhteisöön. (Virta 2000, 56.)

Peruskoulun erityinen rooli perustuu tässä tutkimuksessa myös sen ”sisäiseen yhteiskuntarakenteeseen”. Peruskoululaki takaa jokaiselle lapselle ja nuorelle yhtäläisen perusoppipohjan oppilaan taustasta riippumatta. Tällä tavoin peruskoulu toimii ympäristönä, johon kerääntyy yksilöitä mm. monista eri yhteiskuntaluokista sekä kulttuurisista lähtökohdista. Tämä muodostaa kouluun sosiaalisen ympäristön, joka pienoiskoossa mukailee yhteiskunnan rakennetta. Tiivis ja rajattu kouluyhteisö on oivallinen ympäristö opettaa erilaisten ihmisten, ryhmien ja tahojen kanssa toimimista. Samalla oppilaan ymmärrys yhteiskunnan toimintaperiaatteista laajentuu. (Koskenniemi 1972, 19).

Peruskoulun yleissivistävän pohjan lisäksi opetus tukee tämän tutkimuksen kontekstissa myös yhteiskunnan kehittymistä ja kansalaisten toimintakykyä. Tästä näkökulmasta katsottuna peruskoulu ja siellä toteutettava kansalaiskasvatus ei ole ainoastaan yksilön oikeus, vaan välttämätön toimintatapa yhteiskunnan toimintakyvyn ylläpitämiseksi.

3.2 Opetussuunnitelmateoreettiset lähtökohdat

Opetussuunnitelmateksteissä luodaan koulun toimintaa ohjaavat kasvatukselliset tavoitteet ja sisällöt, jotka aina jollakin tasolla sisältävät aikansa ihanteisiin ja yhteiskunnallisiin normeihin perustuvia arvoja. Suomalainen opetussuunnitelma on rakentunut kahden erilaisen opetussuunnitelmatradition ristipaineessa ja niiden vaikutuksen näkyvät opetussuunnitelma-asiakirjoissamme edelleen (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 62).

Seuraavissa alaluvuissa käsitelen suomalaiseen opetussuunnitelmaperinteeseen vaikuttaneita traditioita sekä opetussuunnitelmaa erilaisten diskurssien tuottajana.

3.2.1 Suomalaisen opetussuunnitelmatradition historialliset erityispiirteet

Suomalainen opetussuunnitelma on syntynyt kahden erilaisen opetussuunnitelmatradition vaikutuksesta. 1800-luvulla Suomeen rantautunut saksalainen kansallismielinen Bildung-kasvatusajattelu korosti koululaitoksen roolia kansallisen ja sivistyksellisen ihanteen luojana, kun taas toisen maailmansodan jälkeinen aika koululaitoksen historiassa painottui angloamerikkalaisen curriculum-perinteelle ominaiseen kasvatuksen ja koulutuksen psykologiseen sekä keskusjohtoiseen näkökulmaan. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 62.) Traditioiden taustojen ja suomalaiseen opetussuunnitelmaan siirtyneiden vaikutteiden ymmärtäminen auttaakin tarkastelemaan opetussuunnitelmia suhteessa kasvatuksen lähtökohtiin ja tavoitteisiin tekstitasoa syvemmmältä.

Saari, Salmela ja Vilkkilä (2017, 63) kuvaavat artikkelissaan saksalaisen Bildung-perinteen syntyhistoriaa ja keskeisintä ideaa Klafkin teoksen (2000) pohjalta. Bildungin juuret ulottuvat antiikin kasvatusnäkemykseen, jossa ihminen on nähty kasvatuksellisen muovaamisen kohteena. Tällä on pyritty kasvattamaan yksilöistä henkisiä järkiolentoja, jotka toimivat eettistä ymmärrystään ja järkeään käyttäen pyrkien samalla irrottautumaan eläimellisestä luonnostaan suunnaten kohti jumalallista olemusta. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 63.) Bildung-tradition sivistysteoreettinen näkökulma korosti kasvatusta erityisesti kulttuurisen ja moraalisen tavoitteen kautta, jossa yksilön arvomaailman kehittymisen nähdään olevan keskeisin ihmisyyden päämäärä (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 70). 1900-luvun alkupuolella Bildung-perinteeseen linkittyi vahvasti myös kansallisaate, joka heijastui kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteisiin yhteisen kansallisen tahdon luojana. Tämä nähtiin koululaitoksen kädenojennuksena yhteisen kansallisvaltion palvelemiselle siten, etteivät koulu ja kasvatus kuitenkaan rakennu yhteiskunnan poliittisten lähtökohtien varaan. Näin koulun rooliksi muodostui yhteiskunnallisen sivistystavoitteen autonominen toimijuus. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 63.)

Yhdysvalloista Suomeen 1940- ja 1950 -lukujen taitteessa rantautunut curriculum-traditio syntyi alun perin Euroopasta Yhdysvaltoihin suuntautuneen suuren muuttoliikkeen aiheuttaman yhteiskunnallisen epävarmuuden synnyttämien tarpeiden myötä. Kasvatus ja koulutus nähtiin aseena yhtäkkisesti moninaistuneen yhteiskunnan ongelmia vastaan. Muuttoliikkeen ja teollistumisen myötä myös muuhun yhteiskuntaan juurtunut tehokkuusajattelu siirtyi koulumaailmaan, jossa koulutuksen tavoitteet, arviointi sekä opetusmenetelmät määriteltiin tarkasti ja rakennettiin vertailtavaan muotoon. Toisin kuin Bildung-perinteessä, curriculum-tradition syntypohja oli positivistisessa ja rationaalisuutta korostavassa kasvatustieteellisessä ajattelussa. Tämä malli muodosti kouluista standardoinnin ja tietoperustaisen kasvatusihanteen kehoja. Curriculum-tradition keskeiseksi ominaisuudeksi muodostuikin psykologinen mitattavan ja ennakoitavan käyttäytymisen tavoite. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 64-64; 76-78.)

Molemmat traditiot ovat edelleen nähtävissä suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Toisaalta Suomen koulujärjestelmä ja yleinen kasvatuksellinen tavoite pyrkii mukautumaan yhteiskunnan odotuksiin niin julkiseen rahoitukseen vaikuttavien markkinoiden kuin uudenlaisen ammattitaidon kehittämisenkin osalta, mutta samalla kasvatuksessa on säilynyt vahva opettajien ammattitaitoon ja kasvatustieteelliseen ajatteluun tukeutuva sivistysaatteellinen perusta (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 80). Opetussuunnitelmien perusteita tarkastellessa keskeistä onkin hahmottaa sen olevan useamman kasvatusaatteellisen näkökulman läpäisemä ja muodostama. Näin keskeisintä koulujärjestelmää ohjaavaa asiakirjaa ei voidakaan tarkastella vain yhden näkökulman kautta törmäämättä tulkintavaikeuksiin tai ristiriitoihin.

3.2.2 Opetussuunnitelma diskurssina

Opetussuunnitelmaa voidaan jäsentää usean eri teoreettisen näkökulman kautta. Taimo Iisalo esittelee teoksessaan (1988, 258) kolme erilaista opetussuunnitelman sisältöä määrittelevää tekijää eli determinanttia. Määrittelevät determinantit ovat oppilas, yhteiskunta ja opetuksen sisältö. Determinantit kuvaavat opetussuunnitelmien erilaisia malleja, jotka osoittavat opetuksen lähtökohtia. Oppilasdeterminanttiin tukeutuva opetussuunnitelma pyrkii edistämään jokaisen oppilaan yksilöllistä kehittymistä, kun taas yhteiskuntadeterminanttiin perustuva opetussuunnitelma korostaa oppilaan kasvatusta aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi. Opetuksen sisältöön painottuvassa opetuksessa keskeisenä tavoitteena nähdään oppisisältöjen ja tietoaineksen siirtäminen oppilaalle. Determinantit ilmenevät opetussuunnitelmissa erilaisina painotuksina ja erilaisten ideaalien korostamisena. Vaikka opetusta ohjaavissa asiakirjoissa on viitteitä kaikista determinanteista, painottuvat ne usein kuitenkin lähimmäksi jotakin yksittäistä ideaalia. (Iisalo 1988, 258.)

Opetussuunnitelma-asiakirjoja voidaan myös tarkastella kaksitasoisesti erottamalla niistä sisällön ja muodon taso. Asiakirjasisältöihin on määritelty se tietoinen, jota perusopetuksen tulisi opetuksen kautta oppilaille siirtää, kun taas muoto määrittelee ne tavat, joilla itse opetus tapahtuu. (Vitikka 2009, 96.) Goodson (1995, 12) on teoksessaan eritellyt opetussuunnitelmista myös symbolisesti sekä käytännöllisesti ilmenevät tavoitteet. Vitikan (2009) sekä Goodsonin (1995) määritelmien perusteella opetussuunnitelma näyttäytyykin monikerroksisena asiakirjana, jossa kouluinstituution tavoitteet määrittyvät sekä opetuksen suoran tiedollisen annin, että symbolisten, yhteiskunnan odotusten ja arvojen mukaisten odotusten mukaisesti. Tämä ilmiö tulee esille myös Juhani Suortin toteamuksessa:

Opetussuunnitelma on useiden kasvatukseen oleellisesti vaikuttavien kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tekijöiden kiteytymä, elementti, jossa nuo tekijät saavat konkreettisen ilmaisunsa koulutustodellisuudessa ja jossa ne siirtyvät opetustilanteisiin.

(Suortti 1987, 35)

Opetussuunnitelma sisältää koulun kasvatustavoitteet ja luo kasvatusta ohjaavan arvoperustan, johon opetuksen tulee perustua. Opetussuunnitelmatyöskentelyyn vaikuttavat niin poliittiset päämääräasettelut kuin ajan ihanteet, joiden vuoksi opetussuunnitelmilla on suuri poliittinen ja yhteiskunnallinen painoarvo. Opetussuunnitelmia voidaankin tarkastella yhteiskunnallisena ohjauksen välineenä, joka määrittelee ”hyvän” ja ”ideaalin” omassa ajassaan. (Suortti 1987, 37.) Näin määriteltynä opetussuunnitelmien kansalaisuuden käsityksen siis luovat mielikuvia siitä, millaisia kansalaisia peruskoulun tulisi tuottaa.

Opetussuunnitelmatekstit rakentavat näitä kohteitaan totuuspuheella. Ne artikuloivat tavoiteltavia, tärkeiksi koettuja ja arvostettuja piirteitä ja tavoitteita samalla muodostaen totuutta siitä, mitä esimerkiksi peruskoulu tai sen merkitykset ovat. Näin pyritään rakentamaan yhteisesti hyväksyttyä todellisuutta, joka jättää hyväksytyn ja totuuden ulkopuolelle toisenlaisia tulkintoja. Opetussuunnitelmatekstit siis jättävät aina määritellessään jotain ”totuudeksi” tai ”oikeaksi” myös jotakin niiden ulkopuolelle. Näin opetussuunnitelmat voidaan nähdä institutionaalista valtaa käyttävinä, ”yleiseen totuuteen” ohjaavina itseään legitimoivina asiakirjoina, jotka rakentavat ”oikeanlaista” diskurssia. (Simola 1995, 40.)

Opetussuunnitelman rooli opetusta määrittelevänä ja ohjaavana asiakirjana on moninainen. Se luo ideologioihin perustuvia odotuksia, mutta samalla kuvaa yhteiskunnan tilaa. (Apple 1990, 29). Opetussuunnitelmia tulee siis tulkita nykyisyyden ja tulevan välisenä vuorovaikutuksena. Näin tarkasteltuna opetussuunnitelma kuvaa sekä koulutuksen arvokäsitysten muutoksia että

opetussuunnitelman nykyisten sisältöjen perusteluita. Opetussuunnitelmaa tarkemmin tulkittaessa se kuvaa koulutusinstituution tavoitteita ja tarkoitusta, niiden kehittymistä ja jatkuvaa tulevaisuuteen suuntautuvaa kehitystarvetta. (Goodson 1995, 12). Opetussuunnitelmalla on myös historiallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen rooli opetusta ohjaavana sekä kouluopetuksen järjestämistä määrittelevänä normina. Opetussuunnitelmasta käyvät ilmi yhteiskunnan tarpeet ja toiveet ja siksi sitä voidaan pitää yhteiskunnan tärkeimpänä opetuksen tuottamisen asiakirjana. (Vitikka 2009, 49-50.)

Opetussuunnitelmissa näkyvät oman aikansa poliittiset ideologiat, muutokset ja tapahtumat. Tämän vuoksi poliittista teoriaa ja sen käytännön ilmentymiä opetussuunnitelmissa ei voida täysin erottaa toisistaan. (Heywood 2012, 2-3.) Ideologiat ovatkin vahvoja poliittisia vaikuttajia ja niiden vaikutukset näkyvät poliittisten näkemysten ja tavoitteiden jäsentymisessä, poliittisten rakenteiden ja toimintatapojen luonteen muovautumisessa ja samalla ne toimivat myös sosiaalisen yhteneväisyyden muotteina. (Heywood 2012, 3.)

Opetussuunnitelmat pyrkivät olemaan yhteiskunnallisia ohjauksen välineitä, joissa ideaali ja hyvä muotoutuvat (Suortti 1987, 37). Opetussuunnitelmatekstien taustalla on tiedostettu sekä tiedostamaton ideologia, jota opetussuunnitelmaa työstettäessä on pyritty perustelemaan. Ne tarjoavat opetussuunnitelmatyössä eräänlaisen linssin, jonka läpi katsottaessa muodostuu se maailmankuva ja selitys ympäröivästä todellisuudesta, joka ohjaa opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä. (Heywood 2012, 3.)

3.3 Koulutuspoliittisen historian muutokset tutkimuksen ajallisessa kontekstissa

Ennen 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa alkanutta peruskoulu-uudistusta opetusta annettiin rinnakkaiskoulujärjestelmän muodossa. Kansa- ja kansalaiskoulun sekä oppikoulun eriytyminen synnytti eriarvoisuutta eri yhteiskuntaluokkien, mutta myös erilaisten alueiden välillä. Eriarvoistuminen, suurten ikäluokkien siirtyminen kouluopetusvaiheeseen sekä talous- ja elinkeinoelämän muutokset synnyttivät painetta koulujärjestelmän uudelleen arvioinnille. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 26-26.)

Teollistumisen ja kansantaloudellisen kilpailukyvyn tavoittelun seurauksena koulutuspolitiikassa ryhdyttiin puhumaan lahjakkuusreserveistä. Reserveillä viitattiin sellaiseen osaan väestöstä, jolla oli omasta sosioekonomisesta taustastaan riippumatta potentiaalia jatkokouluttautumiseen. (Kärenlampi 1999, 20-21.) Tällaiset reservit nähtiin toistaiseksi hyödyntämättöminä valtion kilpailukyvyn ja tehokkuuden lähtökohtina. Toisaalta

koulutuspoliittisessa keskustelussa nostettiin esiin myös sekä yhteiskunnan että yksilön kehityksen vaikutus jokaisen yksilön hyvinvoinnin ja menestyksen tukemiselle. Tämän ajatuksen pohjalta koulutuspoliittisissa päätöksissä ryhdyttiin tarkastelemaan koulutusta nimenomaan yksilöiden hyvinvoinnin ja sivistyksellisen demokratian ja tasa-arvon näkökulmista. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 27.)

Vuonna 1968 julkistetun lakiesityksen pohjalta ryhdyttiin rakentamaan kaikille yhteistä peruskoulua, joka tukeutuisi vahvasti sekä valtioon että alueellisiin hallintoelimiin ja niissä tuotettuihin päätöksiin. Peruskoulun tuli olla tasa-arvoinen, kaikille oppilaille jatko-opintokelpoisuuden antava yleissivistävä koulutus, johon hakeutumiseen sosioekonomiset taustat eivät saaneet vaikuttaa. Poliittisen päätöksenteon ristiriitojen vuoksi peruskoulujärjestelmään jäi kuitenkin rinnakkaiskoulujärjestelmän ajatusta toistava tasokurssiperiaate, joka poistui vasta vuonna 1985 julkaistun opetussuunnitelmien perusteiden myötä. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 39; Iisalo 1999, 255.)

1980-1990 -lukujen vaihteessa kasvatuksen ja koulutuksen sivistyksellinen tasa-arvo siirtyi koulutuksen markkinakeskeisen ajattelun tieltä, kun uusliberalistinen koulutuspolitiikka alkoi korostaa jokaisen yksilön lahjakkuuden tukemista. Talouteen ja markkinoille rantautunut kilpailu tuli myös osaksi peruskoulua. Se nähtiin tärkeänä elementtinä erityisesti lahjakkaiden ja taitavien oppilaiden potentiaalin kehittämisessä. 70-luvun peruskoulun koulutuksellisen tasa-arvon periaate sai uuden muodon: jokaiselle tulisi turvata peruskoulutus, mutta huippuoppilaiden koulutukseen tulisi erityisesti satsata. Tätä tuettiin mm. vapauttamalla kunnat valtion taholta tulleista säännöistä sekä tarjoamalla perheille vapaan kouluvalinnan mahdollisuus. Tämä osaltaan johti alueiden ja koulujen eriarvoistumiseen. (Ahonen 2012, 165-166.)

1990-luvun opetussuunnitelmamuutoksessa uuteen vuonna 1994 julkaistuun opetussuunnitelmien perusteisiin lisättiin paljon opiskeltavien aiheiden vapauksia niin koulu- kuin oppilastasollakin aiempaan, vuonna 1985 julkaistuun opetussuunnitelmaan verrattaessa. Kuitenkin jo 1990-luvun loppupuolella laman ja sen yhteiskuntajärjestykseen vaikuttaneet muutokset näkyivät koulutuspolitiikassa vahvana tasa-arvon periaatteena: oppilaille taattiin erityisopetuksen oikeus ja kaikille esikouluikäisille annettiin subjektiivinen esikouluopetusoikeus. Vaikka kouluilla oli edelleen mahdollisuus määritellä omia opetuspainotuksiaan, olivat niiden reunaehdot huomattavasti aiempaa tiukemmat esimerkiksi oppiaineiden saralla. Jokaiselle lapselle osoitettiin myös oikeus lähikouluun, vaikka rinnalla säilyi mahdollisuus myös toisenlaiseen kouluvalintaan. (Ahonen 2012, 165-166.)

2000-luvun alussa koulutuspolitiikassa käytiin läpi koululainsäädännön kokonaisuudistus, jolla pyrittiin entistä enemmän koulupolun sujuvoittamiseen. Tämä antoi kunnille mahdollisuuden

harkita yhtenäisen peruskoulun eli koko perusopetuksen kokoamista saman hallinnon ja katon alle. Toisena tavoitteena oli rakentaa elinikäistä oppimista tukeva koulupolku, joka antaisi eväitä myös työelämään. (Ala-Harja 2000, 104; Ahonen 2012, 173.) Vuosikymmenen vaihdetta lähestyttäessä elinikäinen oppiminen korosti asemaansa samalla kun peruskoulussa puhuttiin entistä enemmän eri koulutusasteiden ja oppilaitosten tiivistämisestä sekä yhtenäiskoulujärjestelmästä. Kasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvo nähtiin yksilön oikeutena kehittää itseään ja oikeutena saada oman yksilöllisen lahjakkuutensa mukaista koulutusta. (Luukkainen 2002, 49, 12.) Tällä tavoin kasvatus ja koulutus näyttäytyivät yhteistoimintana eri ikäisten oppilaiden kesken, mutta myös tukena jokaisen yksilölliselle kasvulle.

Nykyisen koulutuspolitiikan tasa-arvokäsitys on kaksisuuntainen: toisaalta jokaiselle oppilaalle tulee taata laadukas perusopetus ja lähikoulu, mutta toisaalta korostetaan myös yksilön omien intressien ja taipumusten mukaisten valintojen mahdollisuutta niin koulun kuin erilaisten painotettujen opintomahdollisuuksien suhteen. (Kalalahti & Varjo 2012, 49-50.) Samankaltainen perusopetuksen tehtävän määrittely tulee myös ilmi uudessa, vuonna 2014 julkaistussa opetussuunnitelmien perusteissa. Tervasmäki (2016, 78, 80) kuvaa uudessa opetussuunnitelmassa mainittua elinikäistä oppimista ja perusopetuksen pääomaa kartuttavaa tehtävää sekä yksilön että yhteiskunnan oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon kautta. Viimeisen vuosikymmenen aikana koulutuspolitiikassa on myös omaksuttu vahva inklusiivinen toimintamalli, jossa jokaiselle oppilaalle pyritään tarjoamaan opetusta ja tukea samanlaisessa kouluympäristössä riippumatta rajoittavista erityistarpeista (Hakala & Leivo 2015, 10). Nykyistä, modernin ajan koulutuspoliittista virtausta voisikin kuvata sekä yhteisöllisen hyvän että yksilöiden valinnanmahdollisuuksien tasa-arvoa tuottavaksi.

4 OPETUSSUUNNITELMAN DISKURSSIANALYYSI

Tämä luku käsittelee tutkimuksen metodologisia valintoja. Tutkimus on kvalitatiivinen ja toteutettu diskurssianalyysin keinoin. Analyysimetodi tukeutuu foucault'laiseen vallananalyttiseen tutkimusotteeseen, jonka lähtökohtana on tarkastella tiedon, vallan ja subjektin muodostamia totuuksia ja subjektiviteetteja. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tutkimusaineistoksi valittujen opetussuunnitelmien perusteiden rakennetta ja sisältöjä tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Sitä seuraavat alaluvut käsittelevät tutkimuksen metodologisia ja tieteenfilosofisia lähtökohtia, tutkimuksen vallananalyttistä tutkimusasetelmaa sekä tutkimuseettisiä näkökulmia.

4.1 Aineiston kuvaus

Tutkimuksen aineistona käytetään suomenkielisiä osuuksia alakoulun opetussuunnitelman työstämistä ja opetusta ohjaavista perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista vuosilta 1970, 1994 sekä 2014. Aineistoon kuuluvat myös opetussuunnitelmien yleiset opetukseen, opetussuunnitelmaan ja koulutyön järjestämiseen liittyvät osiot. Tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin ainoastaan yläkoulun opetusta käsittelevät osiot sekä ruotsinkieliset osat äidinkielen ja kirjallisuuden sekä toisen kotimaisen kielen osuuksista. Tutkimuksen aineisto kattaa jokaisen valitun opetussuunnitelman yleiset osiot sekä alakoulun sisällöt ja tavoitteet arviointikriteereineen.

Aineiston valinta perustuu tutkimuksen keskeisimpään tavoitteeseen hahmottaa peruskouluajan opetussuunnitelmien kansalaiskasvatuksen diskursiivisia muutoksia ajallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Vuonna 1970 julkaistu opetussuunnitelma edustaa koulujärjestelmän uudistuksen synnyttämää ensimmäistä peruskoulun opetussuunnitelmaa, jonka Peruskoulukomitea ja Koulunuudistustoimikunta kokosivat toimintansa pohjalta (Iisalo 1999, 254). Aineiston kaksi muuta osaa – vuosien 1994 sekä 2014 opetussuunnitelmien perusteet – on pyritty valitsemaan tasaisesti peruskoulun ajallista historiaa tarkastellessa siten, että tutkimuksen tuloksia voi lopuksi tarkastella ja peilata aina kahden vuosikymmenen aikana tapahtuneiden muutosten kautta.

Aineisto ei mahdollista kokonaisen peruskoulun kansalaiskasvatuksen kehityskaaren kuvausta, sillä tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin opetussuunnitelmatekstit vuosilta 1985 ja 2004.

Tulokset kuitenkin kuvaavat opetussuunnitelmateksteissä tapahtuneiden muutosten suuntaa ja keskeisimpiä opetussuunnitelmissa ilmeneviä diskursseja ja ideologioita. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa kansalaiskasvatuksen diskurssien muutosten analyysi suhteessa opetussuunnitelman omaan aikaan ja kontekstiin ja näin osoittaa lukijalle opetussuunnitelmien kansalaiskasvatuskäsitysten ajalliseen kontekstiin linkittyvä muutos.

4.1.1 OPS 1970

Vuoden 1970 perusopetuksen ala-asteen opetussuunnitelman on koonnut O. I. Laine samana vuonna annetun, eduskunnan hyväksymän komiteamietinnön pohjalta (Vesikansa 2008, 17). Asiakirja koostuu neljästä pääluvusta, jotka käsittelevät koulun kasvatustavoitteita, oppiaineita sekä oppiaineiden vuorokurssijaksotuksia. Viimeisessä luvussa on tuntijakotaulukon kehikko, jonka avulla opettaja voi suunnitella oppiaineiden tuntimääriä kymmenpäiväisessä työskentelysyklissä.

Koulun kasvatustavoitteet on jaettu kahdeksaan osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue, yleiset kasvatustavoitteet, esittää lyhyesti koulun roolin kokonaisvaltaisesti terveiden ja tasapainoisten sekä omaa persoonaansa kehittävien oppilaiden kasvatuksessa. Lisäksi yleisissä tavoitteissa otetaan esille yksilöiden opettaminen vastuullisuuteen sekä sellaiseen toimintaan, joka tukee yhteiskunnan inhimillistä ja demokraattista kehitystä. Toinen osa-alue käsittelee ihmisen biologian huomioimista kasvatustyössä sekä liikunnan, terveystottumusten että elinympäristöstä huolehtimisen näkökulmista. Kolmannessa osa-alueessa esitetään lyhyesti ne tiedolliset tavoitteet, joihin koulun tulee kasvatuksessaan pyrkiä. Näitä ovat ajattelun kehittämisen, totuuden kunnioittamisen, kielijärjestelmien sekä tiedon konkreettisen hyödyntämisen tavoitteet. (POPS-70 1973, 3.)

Kasvatustavoitteiden neljäs osa-alue kattaa eettiset ja sosiaaliset tavoitteet, jotka liittyvät oikeusvaltion normeihin, omaan kansakuntaan ja yhteisöön sopeutumiseen sekä oikeanlaisen käyttäytymisen ja arvomaailman sisäistämiseen. Viidentenä osa-alueena on uskontokasvatus, joka käsittelee pyhyiden ja oman uskonnon ymmärtämistä ja tuntemista. Kuudentena osa-alueena on esteettisen kasvatuksen tavoitteet, joilla viitataan erityisesti oppilaan itseilmaisun, taiteiden sekä oman elinympäristön ymmärrykseen. Toiseksi viimeisenä alueena on kädentaitojen ja työskentelyprosessien hallintaan ja ymmärtämiseen liittyvät tavoitteet ja viimeisenä oppilaan persoonallisuuden eheytyksen ja mielenterveyden edistämisen tavoitteet. Näissä tavoitteissa puhutaan erityisesti yksilöiden sosiaalisista taidoista, tunteidenhallinnasta sekä omasta arvomaailmasta. (POPS-70 1973, 4-5.)

Oppiaine-luvussa kuvataan opetettavien aineiden sisällöt rytmittynä ala-asteen eri vuosiluokkien syys- ja kevätlukukausille. Näiden lisäksi kyseisen oppiaineen kohdalta löytyy myös

lista oppiaineen keskeisistä tavoitteista. Opetussuunnitelmassa luetellut oppiaineet ovat uskonto (sekä evankelisluterilainen että ortodoksuskonto), ympäristöoppi, äidinkieli, vieras kieli ja toinen kotimainen kieli, historia, kansalaistaito, matematiikka, maantieto, luonnonhistoria, liikunta, musiikki, kuvaamataito sekä käsityö. (POPS-70 1973, 2.) Vuorokurssiaineiden sisällöt vastaavat täysin oppiaineissa esiteltäviä sisältöjä ja tavoitteita, mutta niiden ajankohdat eri luokka-asteiden kesken poikkeavat hieman toisistaan.

4.1.2 OPS 1994

Vuonna 1994 julkaistu peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet koostuu kolmesta suuresta kokonaisuudesta, joista käyvät ilmi mm. opetussuunnitelmauudistuksen tarve, kasvatus- ja opetustyön päämäärät, koulun toiminnan arviointi, oppilasarviointi, aihekokonaisuudet, oppilaanohjaus, alkuopetus sekä oppiaineet ja niiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Asiakirjaan on myös liitetty valtioneuvoston vuonna 1993 antama päätös peruskoulun tuntijaosta ja vähimmäisviikkotunneista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 5-6.)

Opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta perustellaan asiakirjassa yhteiskunnan ja arvoperustan muutoksella. Opetussuunnitelman keskeisiksi arvoiksi listataan kestävä kehitys, kansallisen kulttuuriperinnön arvostaminen, kansainvälisyys, elämää määrittelevät arvo- ja moraalivalinnat sekä terveys ja hyvinvointi. Oppilaiden nähdään olevan oman tietorakenteensa aktiivisia jäsentäjiä ja siksi kasvatuksen tuleekin pyrkiä laajan ja monipuolisen yleissivistyksen tarjoamiseen sekä ohjata vastuuntuntoisuuteen ja rakentavaan yhteistyöhön. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-10.)

Opetussuunnitelmassa korostetaan koulun jatkuvaa itsearviointia ja siitä saatavan tiedon hyödyntämistä koulun kehittämisessä ja tavoitteenmäärittelyssä. Onnistunut arviointi nähdään keskeisenä tekijänä koulun toimivuuden ja hyvinvoinnin rakentamisen kannalta. Myös oppilasarvioinnissa korostetaan sen roolia jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. Arvioinnin tehtävä on edistää oppilaan kehittymistä opetussuunnitelman mukaisesti, antaa palautetta edistymisestä ja sosiaalisesta kehityksestä sekä tukea oppilaan oppimisprosessia ja itsetunnon rakentumista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 22-25.)

Opetussuunnitelmassa on eritelty yhdeksän erilaista aihekokonaisuutta, jotka mahdollistavat myös sellaisten teemojen käsittelyn, jotka eivät suoranaisesti liity mihinkään oppiaineeseen, mutta jotka ovat yhdistettävissä kaikkeen opetukseen. Aihekokonaisuudet ovat kansainvälisyyskasvatus, kuluttajakasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveyskasvatus, tietotekniikan käyttötaito, viestintäkasvatus, ympäristökasvatus ja yrittäjäyyskasvatus. Aihekokonaisuudet on helppo liittää

lasten maailman ajankohtaisiin ilmiöihin. Tämä antaa opetettaville aineille liikkumatilaa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32-37.)

Oppilaanohjaus ja esiopetus nähdään oppilaan koulutaivalta tukevinä tekijöinä. Ala-asteella oppilaanohjauksen keskeisenä tavoitteena on kehittää oppilaiden opiskelutaitoja ja näin ohjata selviytymään opiskelussa. Samalla tavoitteena on myös antaa tietoa työelämästä ja yhteiskunnan toiminnasta. Esiopetuksen nähdään antavan eväät oman minäkuvan, oma-aloitteisuuden, itsenäisyyden, sosiaalisten taitojen sekä oppimistaitojen kehittymiselle. Esiopetuksen teemat ovat tiiviisti yhteydessä peruskoulun oppisisältöihin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 38-41.)

Perusteasiakirjassa ala-asteen oppiaineita ovat äidinkieli/suomen kieli, ruotsin kieli, saamen kieli, viittomakieli, toinen kotimainen kieli, suomi toisena kielenä, vieraat kielet, matematiikka, ympäristö- ja luonnontieto, fysiikka ja kemia, uskonto/ortodoksinen uskonto/muut uskonnot, elämänskatsomustieto, historia ja yhteiskuntaoppi, musiikki, kuvaamataito, käsityö (tekniikka ja tekstiilityö) sekä liikunta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42-111.)

4.1.3 OPS 2014

Vuonna 2014 hyväksytty ja julkaistu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuonna 2016. Asiakirja koostuu viidestätoista pääluvusta, jotka käsittelevät opetussuunnitelman merkitystä, yleissivistyksen tavoitetta, perusopetuksen tehtävää ja tavoitteita, perusopetuksen toimintakulttuuria, koulutyön järjestämistä, arviointia, koulunkäynnin tukea ja oppilashuoltoa, kielten ja kulttuurin, kaksikielisyyden sekä maailmankatsomusten erityiskysymyksiä, valinnaisuutta sekä oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 5-8.)

Perusteasiakirjaa kuvataan kasvatuksen ja koulutuksen lainsäädäntöön tukeutuvana ohjausjärjestelmänä, joka antaa raamit paikallisten opetussuunnitelmien laadinnalle. Paikallista opetussuunnitelmaa kuvataan sellaisena työkaluna, joka liittyy koulun toiminnan osaksi muuta oppilaiden hyvinvointia edistävää toimintaa. Paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa keskeisimpinä työvaiheina nähdään koulutoiminnan sisäisen arvioinnin, yhteistyötahojen sekä opetukseen vaikuttavien erityisjärjestelyiden huomiointi. Luvussa kuvataan myös ne pakolliset elementit, joiden tulee käydä ilmi paikallisista opetussuunnitelmista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9-13.)

Toisessa luvussa esitetään opetuksen järjestämistä ohjaavat lait ja asetukset sekä määrittävät opetusta ohjaava arvoperusta. Koulujen tulee toiminnassaan sitoutua hyvään kasvatukseen, joka tukee oppilaan ainutlaatuisuutta sekä osallisuutta ja joka korostaa ihmisyyttä, sivistystä, tasa-arvoa

ja demokratiaa keskeisinä arvopohdinnan lähtökohtina. Perusopetuksen tehtävänä nähdään hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistäminen sekä moninaisuuden, yksilön oman kulttuuri-identiteetin sekä rakentavan vuorovaikutuksen edistäminen. Kasvatuksen tulee ohjata kestävään ja tiedostavaan elämäntapaan niin ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti kuin kulttuurisestikin. Oppimisessa korostetaan vuorovaikutusta, aktiivista toimijuutta, työskentely- ja ajatustaitojen kehittämistä sekä tietoista ja pohtivaa otetta, joka ohjaa oppilaita elinikäiseen oppimiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14-17.)

Asiakirjassa perusopetuksen tehtävää lähestytään opetuksen ja kasvatuksen, yhteiskunnallisen, kulttuurisen ja tulevaisuuslähtöisestä näkökulmasta. Perusopetuksen kasvatustehtävä sitoutuu oppilaiden oppimisen ja kehityksen sekä yksilön osaamisen tukemiseen, oppilaiden yksilöllisen identiteetin ja yhteiskunnan jäsenyyden kehittämiseen ja siihen ohjaamiseen. Yhteiskunnallinen tehtävä on tukea tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista sekä tuottaa inhimillistä pääomaa. Kulttuurisena tehtävänä nähdään monipuolisen kulttuuriosaamisen sekä kulttuuri-identiteettien kehittymisen tukeminen. Perusopetuksen tulee myös luoda avointa suhtautumista tulevaisuuden muutoksiin sekä antaa välineitä muutosten arviointiin, kriittiseen tarkasteluun sekä rakentavien valintojen tekemiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18-19.)

Perusopetuksen tavoitteiksi on myös määritelty seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta, joiden tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua ja kehitystä yhteiskunnan jäseninä. Laaja-alaiset kokonaisuudet ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Osaamiskokonaisuuksiin liittyy tiiviisti myös ohje opetuksen eheyttämisestä sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisestä. Näiden nähdään olevan tärkeitä toimintatapoja, joilla edistetään eri tiedonalojen sisältöjen hyödyntämistä myös koulun ulkopuolella. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20-24.)

Koulun toimintakulttuuria ohjaaviksi arvoiksi on määritelty oppivan yhteisön rakentaminen, hyvinvointi ja turvallisuus, vuorovaikutus ja monipuolisuus, kulttuurinen moninaisuus, osallisuus ja demokratia, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä kestävä kehitys ja vastuu ympäristöstä. Näiden periaatteiden tehtävänä on rakentaa oppimista ja hyvinvointia tukeva ympäristö, johon osallistuvat myös koulun ulkopuoliset tahot. Myös yhteistyö sekä koulun sisällä, kodin ja koulun välillä että paikallisten toimijoiden kanssa nähdään tärkeänä osana koulutyön järjestämistä ja toimintakulttuurin muotoutumista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet 2014, 26-33.)

Oppilaiden arvioinnissa korostetaan monipuolisuutta ja sen keskeisinä tavoitteina nähdään rohkaiseva ja vuorovaikutuksellinen, oppilaan osallisuutta, aktiivisuutta korostava ote sekä kokonaisen oppimisprosessin ymmärtäminen ja tukeminen. Oppilasarviointi antaa myös tietoa, jota voidaan hyödyntää koulun toiminnan kehittämistyössä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47-60.)

Asiakirjassa määritellään koulutyötä järjestävän tahon velvollisuus järjestää oppimisen tukea sitä tarvitseville oppilaille. Tuessa toimitaan kolmiportaisen mallin mukaisesti korostaen yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Opetus pyritään rakentamaan inklusiivisesti, eli tuen tarpeessa olevat oppilaat käyvät koulua mahdollisuuksien mukaan tavallisessa perusopetuksen ryhmässä. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään myös sellaiset oppilashuollon palvelut, jotka koulun tulee järjestää oppilashuoltosuunnitelman mukaisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61-85.)

Kielten ja kulttuurin, kaksikielisyyden sekä maailmankatsomusten vaatimukset opetuksen ja sen järjestämisen osalta kuvataan perusteasiakirjassa erityisesti yksilön identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Järjestettävän opetuksen tulee noudattaa yleisiä kasvatustavoitteita samalla ohjaten oppilaita oman arvomaailmansa, identiteettinsä ja katsomuksensa pohdintaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 86-94.)

Valinnaisuuden tehtävänä nähdään syvemmän oppimisen, laajemman osaamisen sekä oppilaiden oman osaamisen ja kiinnostuksen laajentaminen. Opetussuunnitelman perusteet sisältää valinnaisaineiden järjestämisen lähtökohdat tuntien jakamisen, oppilaan valinnanmahdollisuuden, opintojen laajuuden ja tavoitteiden ja sisältöjen määrittelylle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 95-97.) Kaikille yhteisiin oppiaineisiin on listattu äidinkieli / suomen kieli / ruotsin kieli / saamen kieli / romanikieli / viittomakieli / suomi toisena kielenä / ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus, toinen kotimainen kieli, vieraat kielet, matematiikka, ympäristöoppi, uskonto (ev. lut., ortodoksi-, katolinen, islam-, juutalainen uskonto) tai vaihtoehtoinen elämäkatsomustieto, historia, yhteiskuntaoppi, musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta sekä oppilaanohjaus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98-445.)

4.2 Hallinnananalyttinen diskurssianalyysi ja tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Tutkimuksen analyysissa käytetään diskurssianalyysia, jonka avulla pystytään tarkastelemaan kielen avulla rakennettuja todellisuuksia sekä sitä, kuinka diskurssit syntyvät vuorovaikutuksessa (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 35). Diskurssianalyysia voidaan tarkastella kolmivaiheisena prosessina,

jossa suuntaudutaan analysoitavan materiaalin tekstuaalisesta tasosta kohti tulkitsevaa ja kriittistä näkökulmaa. Tekstuaalisella tasolla aineistoa tarkastellaan analyttisesti tekstiä ja sen rakenteita, sisältöä ja selontekoja havainnoiden. Siirryttäessä tulkitsevalle tasolle huomio siirtyy tekstin tulkintaan ja tekstin merkitysten ymmärtämiseen omassa yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Viimeisellä tasolla tutkimuksen relevanssin mukaisesti voidaan tarkastella kriittisesti tekstistä havaittuja merkityksiä ja kyseenalaistaa niiden lähtökohtia. (Pynnönen 2013, 32-33.)

Tutkimuksessa tukeudutaan foucault'laiseen traditioon. Traditiossa korostetaan erityisesti diskursseihin liittyviä historiallisia ja institutionaalisia ulottuvuuksia (Jokinen & Juhila 1999, 71). Myös tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu Foucaultin näkemysten mukaiseen vallananalyttiseen tulkintakehikkoon, jonka keskiössä ovat tiedon, vallan ja subjektin käsitteet. Foucault'lainen diskurssianalyysi perustuu diskursiivisesti tuotettujen oletusten ja merkitysten kyseenalaistamiseen sekä siihen, kuinka oletusten ja näennäisesti neutraalien puhetaiposten kautta käytetään diskursiivista valtaa (Andersen 2003, 3). Tämän tutkimuksen analyysin kohteena on kouluinstituution makrotaso, jota tarkastellaan opetussuunnitelmien kautta. Opetussuunnitelmien perusteet nähdään tutkimuksessa eräänlaisena hallintavallan välineenä, sillä niiden tarkoituksena on ohjata kouluissa toteutettavaa opetusta ja sitä kautta kansalaisten toimintaa ja käyttäytymistä. Tutkimuksen keskiössä ovat kansalaiskasvatukselle annettavat merkitykset, subjektiviteettikäsitteet sekä institutionaalisen vallan tekniikat.

Analyysiosiossa kiinnitetään huomiota myös sellaisiin poliittisiin ideologioihin, joita opetussuunnitelmatekstit toisintavat. Tämä synnyttää analyysimenetelmään vivahteen myös laulausideologia-analyysistä, joka perustuu Ernesto Laclau'n määritelmään diskurssianalyysistä poliittisena teoriana (Andersen 2003, 49). Laclaulainen poliittinen analyysi tarkastelee sitä, kuinka eri väitelausumat suhteutuvat toisiinsa verraten sitä samalla kaikkiin mahdollisiin suhteuttamisen tapoihin. Erilaiset suhteuttamisen tavat kertovat erilaisista poliittisistä tavoista jäsentää väitelausumia. Analyysitapa paljastaa tarkastellun suhteen ideologisen pohjan tuoden ilmi ne taustaoletukset, joiden varaan lausumat on rakennettu. (Andersen 2003, 52.) Tutkimuksessa väitelausumien tarkasteluun on käytetty Andrew Heywoodin *Political Ideologies* -teoksessa (2012) esiteltyjä ideologioiden määritelmiä.

Analyysin kannalta keskeiseksi käsitteistöksi rakentuvat diskurssin ja ideologian termit. Tässä tutkimuksessa diskurssilla tarkoitetaan semioottisen toiminnan lopputuloksena syntyvää kielenkäyttöä (Pietikäinen & Mäntynen 2015, 22-28), joka muokkaa todellisuutta legitimoimalla tapojamme merkityksellistää ympäristöämme. Diskurssien syntyminen ja käyttö nähdään piiloisena valttana, joka ohjaa toimintaamme. Ideologia-käsitteellä viitataan tässä tutkimuksessa nimenomaan tietoisesti konstruoituihin poliittisiin agendoihin, joilla pyritään muokkaamaan sekä vallitsevaa

maailmankuvaa ja diskurssia että tapoja toimia ja jäsentää tulevaisuutta (Heywood 2012, 11). Tämä tarkoittaa, että poliittiset ideologiat voivat vaikuttaa diskurssien syntymiseen toisaalta argumentoimalla tietynlaisen maailmankuvan tai toimintatavan puolesta, toisaalta yhteiskunnallisten ja historialliset tapahtumien seurauksena. Keskeisin diskurssin ja ideologian käsitteen erotteleva tekijä tämän tutkimuksen kontekstissa on kuitenkin diskurssien sitoutumattomuus ainoastaan poliittisiin päämääräasetteluihin ja perusteisiin. Diskurssit ja niiden muotoutuminen ei siis aina ankkuroidu poliittisten ideologioiden tarkoituksiperiin, vaan ne voivat tukea useampia ideologisia ajattelumalleja. Poliittiset ideologiat voidaan siis nähdä diskurssien taustalla, mutta diskurssit eivät aina muotoudu niiden mukaisesti. Seuraavat alaluvut käsittelevät tarkemmin tutkimuksen menetelmäteoreettisia lähtökohtia.

4.2.1 Sosiaalinen konstruktionismi ja diskurssin käsite

Diskurssianalyttisen tutkimuksen lähtökohtana on konstruktionistinen tietokäsitys. Konstruktionismi tukeutuu ajatukseen, jonka mukaan puhe ja kirjoitukset toimivat todellisuuden konstruoinnin välineinä (Jokinen & Juhila 1999, 162). Luomme siis todellisuutta tekstien ja puheen kautta. Sosiaalinen konstruktionismi tarkastelee todellisuutta kyseenalaistaen sosiaalisessa ympäristössä vallitsevia tai syntyviä itsestäänselvyyksiä. Tutkimuksen keskiössä on siis pyrkimys kriittiseen ”totuuksien” ja olettamuksien tarkasteluun (Burr 1995, 3).

Sosiaalisen konstruktionismin kenttään kuuluva diskurssianalyttinen tutkimus perustuu erilaisten tekstien sekä puheiden luoman todellisuuden analyttiseen tarkasteluun sekä niiden rakentamien merkitysten ymmärtämiseen ja näkyväksi tekemiseen. ”Todellisuus” ja ”tieto” syntyvät aina omassa historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan ja ne eittämättä vaikuttavat toimintaamme (Burr 1995, 4). Tämän vuoksi toimintaamme vaikuttavia asiakirjoja ja ohjeistoja onkin syytä tutkia sosiaalis-konstruktivistisesti.

Diskurssin käsitteellä viitataan yleisesti kielellisesti tapahtuvaan toimintaan, joka rakentuu vuorovaikutuksen kautta ja joka sisältää sosiaalisesti konstruoituvia ehtoja (Parker 1992, 5). Diskurssia tarkastellessa kyse on siis sekä tekstien, puhutun tai muun semioottisen toiminnan tuotteesta, että tilanteesta ilmenevästä kielenkäytöstä. (Pietikäinen & Mäntynen 2015, 22-28.)

Diskursseilla merkityksellistämme itseämme ja ympäristöämme erilaisten tapojen ja normien kautta luoden samalla hyväksyttyä ja jaettua todellisuutta. Toisaalta voimme myös toiminnallamme ravistella ja konstruoida uudelleen aiemmin hyväksyttyjä tai normien mukaisia diskursseja. Näin diskurssit ja diskursiivisesti rakentuvat todellisuudet ovat koko ajan läsnä ympäristössämme sekä kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Burr 1995, 54; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 41-42.)

Tässä tutkimuksessa diskurssi nähdään foucault'lainen diskurssianalyysin näkökulmasta totuuksia tuottavana ja legitimoivana järjestelmänä, joka rakentaa sosiaalista todellisuuttamme. Tällainen kielenkäytön järjestelmä on osa sellaisia potentiaalisia lähtökohtia, joissa erilaiset ideologiat syntyvät. (Jokinen & Juhila 1993, 96-98.) Diskurssianalyysissa onkin keskeistä havainnoida kulttuuristen merkitysten ja sosiaalisen todellisuuden rakentumista suhteessa toisiinsa, sillä erilaiset merkitykset ja totuudet rakentuvat ihmisten vuorovaikutuksessa, tämän tutkimuksen tapauksessa opetussuunnitelmatekstien kansalaiskasvatuksen sisältöjen kautta. (Jokinen & Juhila 1999, 54.)

4.2.2 Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset taustaoletukset

Ontologia ja epistemologia ottavat kantaa todellisuuden luonteeseen. Ontologinen tarkastelu pyrkii avaamaan sitä, mitä todellisuus ja tieto tutkimuksen kontekstissa on. Epistemologia valaisee todellisuuden ja subjektin, eli todellisuuden ja tietäjän suhdetta toisiinsa. (Scott 2010, 39.) Popperin ja Eccles'n teoksessa (1977, 36-38) esitellään kolme maailmaa, joiden kautta tutkimuksen suhdetta todellisuuteen voidaan tarkastella. Ensimmäinen, fysikaalinen maailmamme käsittää sen todellisuuden tason, jossa esineet ja ihmiset fyysisesti ovat ja toimivat. Toinen maailma käsittää ihmisen tajunnan, ajatukset ja psyykeen. Kolmas maailma sisältää kulttuurimme, muodostamamme ideat, sekä käsitteistön ja normiston, jotka ovat syntyneet ajattelumme kautta. (Anttila 2014. Viitattu 13.4.2018)

Tässä tutkimuksessa todellisuuden nähdään rakentuvan Popperin kolmen maailman vuorovaikutuksessa siten, että on olemassa havainnoistamme riippumaton todellisuus, jossa ihmiset konstruoivat omaa todellisuuttaan ja sen kautta muodostavat todellisuudesta tietoa. Tällainen todellisuuden lähestyminen yhdistää realistisen ontologian (maailma 1) konstruktivistiseen epistemologiaan (maailma 3). Näiden maailmojen nähdään olevan yhteydessä toisiinsa maailman 2 kautta. Näin tutkimuksen realistinen ontologia ei sulje sosiaalis-konstruktionistista epistemologiaa pois. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 344.) Näkemykset yhdistävä tieteenfilosofinen ote palvelee opetussuunnitelmatutkimusta hyvin myöntäen fysikaalisen maailman olemassaolon, mutta tunnustavan myös kouluinstituution ja sen tehtävän konstruoinnin vaikutuksen opetussuunnitelman sisältöihin, ideologioihin ja kansalaiskasvatuksen diskursiiviseen rakentumiseen.

Ontologisen realismin ja epistemologisen konstruktivismin yhdistäminen tutkimuksen taustaoletuksissa vaatii Popperin maailmojen kausaalisuhteiden hyväksymistä. Tutkimuksessa hyväksytty ensimmäisen maailman fysikaalinen taso ei poissulje sitä, etteikö tutkimuksessa voitaisi

luottaa sellaisiin ilmiöihin, joissa ihminen voi tajuntansa ja ideoidensa kautta vaikuttaa fyysiseen ympäristöönsä, esineisiin tai olemukseensa tai että fysikaalinen todellisuus vaikuttaa ihmisen tajunnan ja psyykeen todellisuuteen. (Niiniluoto 2006, 29.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna opetussuunnitelmien perusteet nähdään fysikaalisen maailman todellisena asiakirjana, joka kuitenkin muovautuu diskursiivisesti toisen ja kolmannen maailman, eli tajunnan todellisuuden sekä siitä syntyneiden ajatusten ja ideoiden, suhteessa.

Tämän tutkimuksen keskeiset mielenkiinnon kohteet, kansalaiskasvatuksen diskurssit, näyttäytyvät sosiaalis-konstruktivistisesti muotoutuvina todellisuuksina, jotka ilmenevät ja saavat muotonsa realistisen ontologian mukaisesti opetussuunnitelma-asiakirjoissa. Diskurssien rinnalla tarkasteltavat poliittiset ideologiat syntyvät näiden kahden tason välillä, sillä niiden muotoutumiseen vaikuttavat sekä tietoisesti rakennetut ajattelumallit että sosiaalis-konstruktivistisesti muotoutuneet todellisuuskäsitykset.

4.2.3 Foucault'lainen tiedon genealogia

Foucault'n genealogisen kauden mielenkiinto suuntautuu vallankäytön mekanismeihin, valtaa käyttäviin laitoksiin ja verkostoihin sekä kiellon ja hallinnan järjestelmiin. (Kusch 1993, 97.)

Toisin kuin Foucault'n tiedon arkeologisen kauden suuntaus, genealogia ei pyri tarkastelemaan valtajärjestelmiä ja instituutioita sosiaalisina diskurssinmuotoutumisen kehtoina, vaan instituutioita tarkastellaan omina itsenäisinä toimintoinaan, joissa rakentuu omanlaisensa sosiaalinen selitys- ja analyysitaso (Jardine 2005, 14). Genealogisen kauden filosofiassa sosiaalisia ehtoja ei siis nähdä diskurssien selityksinä, vaan ne muodostavat täysin uuden analyttisen instituutiokohtaisen tarkastelutasonsa. (Kusch 1993, 97.)

Foucault keskittyy genealogisen aikakautensa teksteissä vallan eri muotojen erittelyn sijaan niihin vallan mekanismeihin, joita valtaa käytettäessä hyödynnetään (Kusch 1993, 106). Foucault'n teksteissä korostuu myös käsitys vallan harjoittamisesta, ei omistamisesta. Vallan nähdään syntyvän vuorovaikutuksessa kahden toimijan välillä ja siksi valtakäsityksen keskiössä onkin itse valtasuhteen sijaan kyseisen valtasuhteen osapuolet. Näin valtasuhteita ei voidakaan tarkastella ainoastaan vallan subjettiin kohdistuvan vallankäytön näkökulmasta, vaan myös näiden välisestä suhteesta ja suhteen merkityksestä valtamekanismeihin. (Kusch 1993, 108-109.)

Foucault'n mielenkiintona on pääosin ollut valtamekanismien vaikutus ihmiseen sen sijaan, että olisi tarkasteltu ihmisen vallankäytön syitä. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilöä ei voida tarkastella ainoastaan siitä näkökulmasta mitä hän on, vaan tarkastelun kohteena tulee olla myös ne valtasuhteet, joiden vaikutuksen alaisena yksilö on ollut. (Kusch 1993, 111.) Foucault painottaakin

tutkimaan sitä, miten subjektit muuttuvat vallan vaikutuksen tuloksena (Foucault & Gordon 1980, 97).

Tämä tutkimus lähestyy diskurssianalyysiä Foucault'n genealogisen kauden näkemyksistä käsin. Valittuja opetussuunnitelmien perusteita tarkastellaan kouluinstituution totuuksia tuottavina asiakirjoina, jotka rakentavat kansalaiskasvatuksen diskurssia poliittisella, sosiaalisella sekä historiallisella tasolla (O'Farrell 2006, 54). Diskurssianalyysin genealogisen näkökulman vallananalyytinen lähtökohdan hyöty osoittautuukin itsestäänselvyyksien ja totuttujen normien lähtökohtien kyseenalaistamisessa ja paljastamisessa (Tiisala 2014. Viitattu 2.5.2018). Tässä tutkimuksessa keskeisinä kiinnostuksen kohteina ovatkin ne diskursiiviset mekanismit, joilla perusopetuksen opetussuunnitelmateksteissä rakennetaan käsitystä kansalaiskasvatuksen perustellusta sisällöstä, tarpeesta, kasvatuksen kohteesta ja tavoitteesta osana peruskoulun poliittista, sosiaalista ja historiallista funktiota.

4.2.4 Totuuksien historia – tieto, valta ja subjekti foucault'laisessa tutkimuksessa

Foucault on teoksissaan viitannut *totuuden historiaan* keskeisimpänä tutkimuksen kohteenaan. Käsitteellä ei kuitenkaan tarkoiteta ”oikeiden” totuuksien tutkimista tai selvittämistä, vaan keskeistä onkin totuuden luomisen tai syntymekanismin tutkiminen. Ilmiselvät, yleisesti hyväksytyt ”totuudet” ilmenevät usein puheessa ja teksteissä ohimennen ja ilman argumentointia, jonka vuoksi niiden merkityksiä ”toden” ja ”oikean” sekä ”ei-toden” ja ”ei-oikean” määrittelevinä diskursseina on aiheellista tutkia. Tällaiset ”totuudet” ovat avainasemassa tekojen ja käsitysten oikeuttamisessa ja legitimoinnissa (Simola 1995, 24). Näin ”totuudet” ovat profiloitavissa vallankäytön välineiksi, mutta myös vallan synnyttämäksi tiedoksi (Foucault 2005, 42).

”Diskurssi onkin foucault'laisessa mielessä ennen kaikkea tekniikoita, käytäntöjä ja sääntöjä, jotka koskevat ainakin diskurssia itseään, puhuvaa subjektia ja valtasuhteita.”

(Simola 1995, 25).

Foucault'n ajatusten mukaan valta ja tieto eivät ikinä voi toimia erillään, eikä tieto synny subjektin toiminnan kautta. Totuudet syntyvät vallan ja tiedon vuorovaikutuksessa, jossa ristiriidat ja mukautuminen muokkaavat niitä yhä uudelleen. (Simola 1995, 26.) Tämän ajatuksen kautta ”totuudet” ovat siis alati mukautuvia, eivätkä ne perustu ainoastaan subjektin toimintaan ja konkreettisiin sanoihin, vaan valtasuhteiden ja subjektien joustavaan ymmärrysverkkoon, jossa

yleinen konsensus ja normisto vaikuttavat ”totuuksiin” ja jossa myös ”totuudet” vaikuttavat konsensukseen ja normistoon.

Minuuden tekniikat viittaavat kaikkeen siihen toimintaan, jonka kautta pyrimme toimimaan oikein eettisellä tasolla sekä siihen, mitä tavoittelemme ja miten toimimme tiedon kohteena sekä tietämisen aktiivisena toimijana. (Simola 1995, 27.) Tällainen subjektin rooli suuntaa toimintaamme kahdella tavalla: toisaalta olemme riippuvaisia ja kontrollin alaisia suhteessa toisiin yksilöihin, toisaalta toteuttavia toimijoita suhteessa muihin. Subjektin rooli määrittyy valtasuhteen, alistamisen ja alistumisen, kautta. (Simola 1995, 27.) Mikäli subjekti kykenee toimimaan samanaikaisesti hallitsevana sekä hallinnan alaisena, on hänellä käytössään *hallinnan taidot*. Hallinnan taidoilla viitataan yhtymäkohtaan, jossa yksilöt toimivat toistensa ohjaamina, mutta myös hallitsevat omaa toimintaansa. Foucault’laisen analytiikan keskeisenä pyrkimyksenä onkin tarkastella vallan ja hallinnan eri tasoja sekä institutionaalisia pilareita, strategioita, mutta myös yksilöllisiä vallan ilmentymiä ja vallan jakautumista, ja näin hahmotella yhteisön sisällä tapahtuvaa vallankäyttöä. (Simola 1995, 28-29.)

Diskurssin tekniikoiden (tieto), minä-tekniikoiden (subjekti) ja hallinnan tekniikoiden (valta) kautta foucault’laisessa analyysissä pyritään löytämään se, miten ”totuus” on tuotettu. Tähän pyritään vastaamaan analysoimalla, mitä ”oikea” tieto, ”hyvä” subjekti ja ”oikeanlainen” vallankäyttö ovat aineiston perusteella ja miten ne suhteutuvat ”väärän” ja ”huonon” vastakohtina. (Simola 1995, 30-31.) Koska ”totuus” - tämän tutkimuksen tapauksessa kiinnostuksen kohteena olevat eri aikakausien kansalaiskasvatuksen diskurssit – suhteutuu aina jokaiseen kolmeen ulottuvuuteen, ei tietoa, subjektia sekä valtaa voi tarkastella erillään, vaan ne tulee nähdä toisiinsa vaikuttavina tekijöinä.

4.3 Tutkimusasetelma sekä tutkimuskysymykset

Diskurssianalyttisen tutkimukseni lähtökohtana toimii ajatus perusopetuksen tärkeästä roolista kansalaiskasvattajana ja eräänlaisena ”kansalaisen ideaalin” luojana, mutta myös mittavana hallintavallan käyttäjänä. Tutkimukseni tarkoituksena on opetussuunnitelmien perusteita diskursiivisesti analysoimalla tarkastella ja vertailla peruskoulun kansalaiskasvatuksen sisältöjä vuosilta 1970, 1994 ja 2014 hyödyntäen vallananalyttistä analyysikehikkoa. Opetussuunnitelmien kansalaiskasvatuksen sisältöjen kautta on tarkoitus tarkastella sitä, miten kansalaiskasvatusta ja ideaalikansalaisuutta rakennetaan diskursiivisesti eri opetussuunnitelmissa sekä minkälaisina muutoksina tämä mahdollisesti näkyy niin sanottuun ihannekansalaisuuteen liitettävissä ominaisuuksissa.

Koska opetussuunnitelma on erittäin vahva kasvatusta ja koulutusta ohjaava asiakirja, on sitä tärkeää tutkia myös ideologisella tasolla. Kansalaiskasvatuksen tutkiminen on tässä ajassa erittäin tärkeää, sillä peruskoulu osaltaan kasvattaa yksilöitä yhteiskunnan toimijoiksi. Peruskoulun kansalaiskasvatuksen voisikin hypoteettisesti ajatella peilaavan ainakin jollain tasolla yhteiskunnan tulevaisuutta mm. arvojen ja yksilön toiminnan ideaaleiksi ymmärrettyjen toimintatapojen osalta.

Tutkimus suhtautuu opetussuunnitelmaan Suortin (1987, 37) ajatusta mukaillen:

Opetussuunnitelmatyöskentelyssä poliittinen päämääräasettelu sekä ajan ihanteiden sulauttaminen yhteen muodostaa asiakirjan, jonka yhteiskunnallinen ja poliittinen painoarvo on suuri.

Opetussuunnitelma ja sen käyttäminen perusopetuksen lähtökohtana on siis tietynlaisen institutionaalisen vallankäytön keino. Opetussuunnitelma myös määrittelee sitä, mikä tieto on “totta” “epätoden” vastakohtana. Opetussuunnitelman kohteena ovat sekä yksilöllinen oppilas että kokonainen ikäluokka. Teksteissään opetussuunnitelma luo käsitystä toivotusta subjektista, tietynlaisesta yksilön yhteiskuntaroolista, johon oppilaiden toivottaisiin kasvavan. (Räisänen 2014, 32.) Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraavaan tutkimuskysymykseen: Millaiseksi ja kansalaiskasvatus määrittyy vuosien 1970, 1994 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa?

4.3.1 Analyttiset kysymykset

Taulukossa 1 kuvataan tutkimuskysymyksen ja analyysin kannalta olennaiset kysymykset, joilla pyritään selvittämään opetussuunnitelmien kansalaiskasvatuksen lähtökohtia sen tavoitteiden, merkitysten sekä opetussuunnitelmateksteissä rakentuvan ihannekansalaisuuden osalta. Taulukon vasemmassa sarakkeessa on kuvattuna tutkimuskysymys, johon pyritään vastaamaan foucault’laisen diskurssianalyysin keinoin tarkastelemalla opetussuunnitelmatekstejä tiedon, vallan ja subjektin näkökulmasta. Näiden kolmen tarkastelutason pohjalta operationalisoidut, analyysissa käytettävät kysymykset on esitetty oikeanpuoleisessa sarakkeessa. Analyysissa aineistoksi valittuja opetussuunnitelmatekstejä tarkastellaan kysymysten a-d kautta, jonka jälkeen havainnot tiivistetään vastaamaan vasemman sarakkeen tiedon, vallan ja subjektin peruskysymyksiin. Tällä tavoin analyysissa on mahdollista havaita opetussuunnitelmateksteissä syntyviä diskursseja ja puhetapoja, joilla kansalaiskasvatusta rakennetaan.

Tutkimuskysymys: Millaiseksi kansalaiskasvatus määrittyy vuosien 1970, 1994 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa?	Analyttiset kysymykset
Tieto: Millaista kansalaiskasvatuksen tulisi peruskoulun alaluokilla olla?	a) Mikä nähdään kansalaiskasvatuksen tavoitteena ja tehtävänä? b) Kenen nähdään hyötyvän peruskoulun kansalaiskasvatuksesta?
Valta: Miten opetussuunnitelmissa otetaan kantaa kansalaiskasvatuksen merkitykseen?	c) Miten kansalaiskasvatuksen valittuja sisältöjä ja tavoitteita argumentoidaan?
Subjekti: Millaisena kansalaisen ideaali näyttäytyy valituissa opetussuunnitelmissa suhteessa historialliseen kontekstiin?	d) Minkälaisia kykyjä, ominaisuuksia tai pyrkimyksiä kansalaiselta odotetaan?

TAULUKKO 1. Tutkimuskysymykseen liitettävät analyttiset kysymykset.

4.3.2 Kansalaiskasvatuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksissa käytettävä tieteellinen päättely voidaan jakaa kolmeen erilaiseen malliin: induktiiviseen, deduktiiviseen tai abduktiiviseen. Induktiivisessa päättelyssä pyritään yksittäisen tilanteen perusteella löytämään yleistettävissä olevia havaintoja aineistolähtöisesti, kun taas deduktiivisessa päättelyssä pyrkimys on päinvastoin analysoida aineistoa teorialähtöisesti. Näiden kahden tieteellisen päättelyn välimuotona on abduktiivinen päättely. Abduktiivista metodologiaa voi kuvata teoriasidonnaiseksi siten, että tutkimuksen teoreettinen viitekehys sekä tutkittava aineisto ja siitä tehtävät havainnot kulkevat tutkimuksessa rinnakkain. Tällöin tutkimuksen teoriaa voidaan pitää analyysiin kytkeytyvänä ja tutkijaa ohjaavana näkökulmana teorialähtöisyyden sijaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.2.)

Abduktion eduksi voidaan lukea sen aineistosta uusia havaintoja tuottava luonne, sillä abduktiivisen päättelyn avulla tutkija voi hahmottaa uudenlaisia yhteyksiä aineistosta tehtyjen havaintojen ja tutkimuksen teoriatausta välillä. Toisaalta tämä eduksi laskettava piirre myös heikentää abduktion vakuuttavuutta päättelymuotona, koska päättelyn tuloksena saadaan vain

hypoteettisia selityksiä tai mahdollisuuksia. (Paavola & Hakkarainen 2006, 271.) Tässä tutkimuksessa abduktiivista päättelyä on käytetty kansalaiskasvatus-käsitteen määrittelyn työtapana aineiston rajaamista varten. Jotta opetussuunnitelmien perusteista on mahdollista erottaa kansalaiskasvatukseen liittyvät sisällöt toisaalta analysoitavien opetussuunnitelmien kontekstissa, toisaalta teoreettisesti, on kansalaiskasvatuksen määritelmä muodostettava teorian ja aineiston rinnakkaisarkastelussa. Tällaisessa tilanteessa abduktiivisen päättelyn etu uusien huomioiden synnyttäjänä korostuu ja haitat liian hypoteettisista huomioista vähenevät.

Abduktiivisen päättelyn tuloksena kansalaiskasvatuksen määritelmä näyttäytyy tämän tutkimuksen kontekstissa kymmenen opetuksellisen teeman kautta, jotka ovat arvokasvatus, sopeutuminen yhteisöön, kulttuuriosaaminen, vuorovaikutustaidot, työskentely- ja tiedonhankintataidot, ympäristöosaaminen, hyvinvointi sekä toimijuus. Kansalaiskasvatuksen teorian sekä tutkimukseen valittujen opetussuunnitelmien perusteiden analyttisessä tarkastelussa havaittiin näiden kymmenen opetettavan teeman toistuvan eri painotuksin tai sisällöin, jolloin kansalaiskasvatuksen määrittely on luontevaa rakentaa tutkimuksessa niiden varaan.

Vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kansalaistaito on listattu omaksi oppiaineekseen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa on listattuna opetuksen aihekokonaisuuksia (*kansainvälisyys-, kuluttaja-, liikenne-, perhe-, terveystiete, tietotekniikan käyttötaito, viestintäkasvatus, ympäristökasvatus ja yrittäjyyskasvatus*) ja uusimmassa, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet (*L1 ajattelu ja oppimaan oppiminen, L2 kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L3 itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, L4 monilukutaito, L5 tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, L6 työelämätaidot ja yrittäjyys, L7 osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen*). Kaikkia edellä mainittuja osaamiskokonaisuuksia tai oppiaineryhmiä on tutkimuksessa käsitelty osana opetussuunnitelma-asiakirjakokonaisuutta niiltä osin, kuin kansalaiskasvatuksen käsitteellinen rakentuminen on niihin sopinut. Näitä kokonaisuuksia ei siis ole käsitelty omana osuutenaan, sillä niiden oletaminen suoraksi kansalaiskasvatukseksi voisi vääristää tuloksia. Tutkimuksen ymmärtämisen kannalta on myös olennaista hahmottaa, että kansalaiskasvatuksen sisällöt tulevat esille myös muissa opetussuunnitelmien osissa. Tutkimuksen tarkastelussa keskitytäänkin perusteisiin kokonaisuutena.

4.4 Tutkimuseettiset lähtökohdat ja luotettavuus

Toisin kuin monissa muissa kasvatustieteellisten tutkimusten empirian muodoissa, julkisia opetussuunnitelma-asiakirjoja tarkastelevassa tutkimuksessa aineiston käsittelyyn tai säilytykseen ei

liity vahvoja eettisiä velvoitteita. Asiakirjojen julkinen saatavuus ja avoin mahdollisuus tarkastella tutkimuksessa analysoituja tekstejä voikin korostaa tutkimuksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisen haasteen muodostaakin käytetyn menetelmän, diskurssianalyysin, tulkintaan perustuva luonne sekä diskurssianalyttisesti tuotettujen tulosten raportointi.

Diskurssianalyttinen tutkimus tukeutuu aina tutkijan tekemiin tulkintoihin, jonka vuoksi diskurssiteoreettista viitekehystä käytettäessä on otettava huomioon tuotetun tiedon ”muoto”. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kontekstissa ei siis voida puhua täysin muuttumattomasta totuudesta tai ”oikean tiedon” tavoittelusta (Glynos & Howarth 2007, 190). Tutkijan on myös tärkeää hahmottaa oma roolinsa lisäksi ne lähtökohdat, joiden pohjalta aineiston analyysi ja tulkinta toteutetaan.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä pyritään korostamaan ja diskurssianalyttistä analyysia ja siitä tehtyjä tulkintoja kuvaamaan selkeästi aineistokatkelmia, opetussuunnitelmien yleiskuvausta sekä ristiriitaisia löydöksiä esittelemällä. Lisäksi tutkimustulosten kriittinen tarkastelu ja tutkittavien opetussuunnitelmien perusteiden yhteiskunnallisen ja ajallisen kontekstin korostaminen tukee analyysin läpinäkyvyyttä ja relevanssia.

Tutkimuksen toteutuksessa on toimittu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden mukaisesti. (kts. Hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan verkkosivu. Viitattu 26.4.2018.) Tutkimus on toteutettu huolellisuutta, tarkkuutta ja rehellisyyttä kaikissa tutkimuksen vaiheissa vaalien.

5 ANALYYSI JA TULOKSET

Tässä luvussa kuvaan diskurssianalyysin kulkua ja siitä saatuja tuloksia. Tulosten rinnalla esittelen analysoiduista opetussuunnitelmista kerättyjä aineisto-otteita, joilla pyrin osoittamaan ja perustelemaan päätelmieni kulkua. Analyysia ohjaava tutkimuskysymys käsittelee sitä, millaiseksi kansalaiskasvatus määrittyy vuosien 1970, 1994 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Analyysi toteutettiin kolmivaiheisesti. Ensin tutustuin aineistoksi valittuihin opetussuunnitelmien perusteisiin yleisesti kansalaiskasvatuksen määritelmää abduktiivisesti rakentaen. Yleiskatsauksen jälkeen toteutin tarkemman tarkastelun, jossa kävin opetussuunnitelmatekstit systemaattisesti läpi samalla taulukoiden kaikki kansalaiskasvatuksen teemaan liittyvät aineiston kohdat edellä esiteltyjen analyttisten kysymysten mukaisesti. Viimeisessä vaiheessa tarkastelin löytämiäni kansalaiskasvatukseen viittaavia aineiston osia tiedon, vallan ja subjektin näkökulmista. Näiden tarkasteluiden pohjalta muodostin analyysiosiossa esiteltävän päättelyketjun, jonka pohjalta toteutettu kansalaiskasvatuksen diskurssien vallananalyttinen tarkastelu on esitetty luvussa 5.

5.1 Keskeisimmät tulokset: yksilön ja yhteiskunnan muuttuvat suhteet

Kansalaiskasvatuksen ilmiö määrittyy opetussuunnitelmien perusteiden erilaisissa näkemyksissä keskeisesti yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen kautta. Vuoden 1970 opetussuunnitelmien perusteissa kansalaiskasvatus määrittyy yksilön yhteisöön kasvamisen kautta. Kansalaiskasvatuksen tulee ohjata yksilön kasvua yhteisön toiminnan tukemiseen sekä omien taitojen tarjoamiseen muiden hyödyksi. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena nähdään nimenomaan yhteiskunnan ja yhteisöjen vahva toimintakyky, jota yksilöiden tulee tukea omalla osaamisellaan. Vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteissa yksilön ja yhteiskunnan suhde taas näyttäytyy vastavuoroisena: opetuksen tulee tarjota yksilöille sellaisia tietotaitoja, että he pärjäävät ja voivat hyvin nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa, mutta toisaalta opetuksen tavoitteena on myös tuottaa yhteiskunnan muutokseen osallistuvia ja muutosta ja tulevaisuuden kehitystä tukevia kansalaisia. Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa esiin tulee esiin liberalistinen ihmiskäsitys ja individualismi: yhteiskunnan rakenteet ja palvelut nähdään yksilöiden kehittymistä ja tavoitteita tukevana toimijana. Uuden

opetussuunnitelman perusteiden kansalaiskasvatus määrittyy siis yksilön henkilökohtaisen kehittymisen ja omien tavoitteiden muodostamisen kautta.

Vaikka tutkimukseen valittujen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta ei voi rakentaa kokonaista kuvaa Suomen kouluinstituution kansalaiskasvatuksen historiallisesta kehityskaaresta, osoittavat tulokset kuitenkin selkeitä suuntaviivoja kansalaiskasvatuksen muutoksessa. 1970-luvulta kohti tätä päivää tultaessa kansalaiskasvatuksen sisällöt ja tavoitteet määrittyvät yhä enemmän yksilön korostuvan roolin kautta.

Alaluvuissa käsittelen jokaista tutkittua opetussuunnitelmien perusteita tarkemmin kansalaiskasvatuksen diskursiivisen rakentumisen osalta peilaten niitä metodiosassa esiteltyihin analyysiä ohjaaviin kysymyksiin. Pyrin osoittamaan jokaisen opetussuunnitelmien perusteiden kansalaiskasvatukselle annettujen merkitysten ominaiset piirteet aineistosta poimittujen esimerkkien avulla ja lopuksi vertailemaan näiden asiakirjojen kansalaiskasvatuksen rakentumista suhteessa ajalliseen ja koulutuspoliittiseen kontekstiin.

5.1.1 Yhteisökeskeisyys hyveenä ja odotuksena (OPS 1970)

Vuoden 1970 opetussuunnitelmissa näyttäytyy sekä kommunitaristinen että kollektivistinen diskurssi. Kommunitaristisessa ajattelussa yksilöiden nähdään kasvavan yhteisöjen jäsenyyden kautta ja siksi heidän nähdään olevan myös velvollisia tukemaan ja auttamaan omien kykyjensä ja panoksensa avulla omaa yhteisöään. Kollektivismi painottaa ihmisten yhdessä toimimista ja sen hyötyä, eikä yksilöiden henkilökohtaisia pyrkimyksiä tai saavutuksia nähdä olennaisina arvoina. (Heywood 2012, 102, 135.) Opetussuunnitelmatekstissä korostuvat oppilaan velvollisuudet luontoa, perhettä, yhteisöä sekä yhteiskuntaa kohtaan. Alla esitetyt katkelmat kuvaavat hyvin aineistossa esiin nousevaa ajatusta siitä, miten kansalaiskasvatuksen tulisi peruskoulussa opettaa yhteisön ja yhteiskunnan hyödyn edistämiseen.

Koulun yleisissä kasvatustavoitteissa tärkeänä opetuksen osana nähdään sellainen kasvatus, joka ohjaa oppilaita toimimaan demokratian ja inhimillisyyden nimissä koko kansakunnan hyväksi. Ympäristöopin kokonaisuudessa tuodaan esille, ettei oppilas voi toimia ainoastaan omia hyötyjään tai mielihalujaan ajatellen, vaan hänen tulee osaltaan rakentaa yhteistä viihtymistä. Luonnonhistoriassa korostetaan kiinnostusta ja aktiivisuutta elävän luonnon ja ympäristön tasapainon ja suojelun vaalimiseen.

Oppilaiden persoonallisuutta on pyrittävä kehittämään siten, että ihmiskunta muuttuu demokraattisemmaksi ja inhimillisemmäksi

Yleiset kasvatustavoitteet s. 3

Yhteiselämässä oppilas ei voi asettaa tarpeitaan ja halujaan toisten edelle ja että hänen tulee omalta osaltaan edistää yhteistä viihtymistä

Ympäristöoppi s. 18

Herättää oppilaissa kiinnostusta elävän luonnon tarkasteluun ja aktiivista pyrkimystä ihmisen elinympäristön ja elämän mahdollisuuksien suojeluun

Luonnonhistoria s. 40

Toisaalta aineistosta löytyy myös sellaisia kansalaiskasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita, jotka koskevat nimenomaan yksilön kehittymistä. Tällaisissa kohdissa rinnalla kulkee kuitenkin myös selkeä sanallinen tai kontekstuaalinen viittaus siihen, miten yksilön taidot ja tavoitteet suhteutuvat jollakin rakentavalla tavalla yhteisöön ja yhteiskuntaan. Aineistoesimerkeissä korostuvat yksilön arvojen ja toiminnan vaikutukset kanssaihmiin. Koulun yleisiin kasvatustavoitteisiin on kirjattu tavoite oppilaiden kasvattamisesta kriittisiksi ja omien arvojensa laajempaa vaikutusta ymmärtäviksi kansalaisiksi. Myös historian kokonaisuudessa tuodaan esille riittävien tietojen ja taitojen omaksuminen monipuolisen ihmiskuvan muodostamista varten. Kansalaistaidon kokonaisuuden tavoitteissa mainitaan, että oppilaan tulee kyetä toimimaan sekä itsensä ja yhteisönsä huomioiden ristiriitaisessa yhteiskunnassa.

Oppilaiden on opittava suhtautumaan kriittisesti arvojärjestelmäänsä ja arvioimaan sen yleistymisen merkitys yhteisön kannalta

Yleiset kasvatustavoitteet s. 5

Antaa oppilaille aineksia monipuolisen ihmiskuvan muodostamiseen

Historia s. 30

Pystyvät alati muuttuvassa ristiriitojen todellisuudessa löytämään itseään ja yhteisöä rakentavia ratkaisuja

Kansalaistaito s. 32

Edellä kuvatut huomiot rakentavat kansalaiskasvatuksen diskurssia foucault’laisen tieto-aspektin mukaisesti. Analyttisissä kysymyksissä (kuvio 4) tähän aspektiin liitettiin kysymys siitä, millaista kansalaiskasvatuksen tulisi peruskoulussa olla. Analyysin mukaan vuoden 1970 opetussuunnitelmassa kansalaiskasvatuksen nähdään olevan tärkeä väylä yhteisön ja yhteiskunnan toiminnan tukemiseen. Kansalaiskasvatuksen voisikin kuvata olevan asennekasvatusta kohti yhteisön hyvää.

Valta-aspekti (kts. kuvio 4) tarkastelee sitä, miten opetussuunnitelmien perusteissa otetaan kantaa kansalaiskasvatuksen merkitykseen. Analyttisellä kysymyksellä selvitettiin, miten kansalaiskasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita opetussuunnitelmatekstissä perustellaan. Vuoden 1970 opetussuunnitelmien perusteissa ei ollut havaittavissa sellaista argumentaatiota, jolla pyritäisiin perustelemaan kansalaiskasvatukseen valittujen sisältöjen ja tavoitteiden valintaa. Tuloksesta voisi päätellä, että opetussuunnitelman perusteiden sisällöllisiä valintoja on pidetty itsestäänselvyyksinä ja yleisen yhteiskunnallisen konsensuksen mukaisina.

Viimeinen, subjektiviteettia hahmottava analyysikysymys tarkastelee minkälaisia kykyjä, ominaisuuksia tai pyrkimyksiä kansalaiselta odotetaan. Analyysikysymyksellä pyritään tarkastelemaan kansalaisuuden ideaalin näyttäytymistä kyseisessä opetussuunnitelmatekstissä. Opetussuunnitelmaan kirjatuissa tavoitteissa on havaittavissa runsasta imperatiivimuodon käyttöä sekä yksilöä velvoittavaa kieltä.

Yleisissä kasvatustavoitteissa vaaditaan, että oppilaiden tulee tuntea velvollisuuden, vastuun ja omantunnon käsitteet ja niiden merkitykset yhteisen elämän kannalta. Käsityön kokonaisuudessa opetusta toteuttavalle opettajalle suunnataan vaatimus oppilaiden totuttamisesta kestävyYTEEN ja tunnollisuuteen kaikessa työnteossa. Maantiedon tavoitteissa yhteistyön vaaliminen Suomen ja muiden maiden välillä osoitetaan oppilaille välttämättömänä taitona.

Oppilaiden on opittava tuntemaan eettisen alueen peruskäsitteistä velvollisuus, vastuu ja omatunto sekä niiden yhteydet yhteiselämän ehtoihin

Yleiset kasvatustavoitteet s. 4

Oppilaita on totutettava työnteossa kestävyYTEEN ja tunnollisuuteen

Käsityö s. 53

- - - saada oppilaat edistämään yhteistyötä Suomen kansan ja toisten kansojen välillä

Maantieto s. 38

Tekstistä huokuva ehdottomuus korostaa yksilöä kantamaan vastuuta sekä omasta että oman lähipiirinsä toiminnasta ja voinnista. Toisaalta opetussuunnitelmateksti rakentaa myös opettajan ammatillisia velvollisuuksia ehdottomalla imperatiiviytyllään. Näin tarkasteltuna vaatimukset ovat samat jokaista oppilasta kohtaan. Aineistokatkelmat osoittavat, että määriteltyjä piirteitä pidetään välttämättöminä ja ehdottomina täysivaltaisen kansalaisuuden näkökulmasta.

5.1.2 Kohti jaettua hyvinvointia (OPS 1994)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan terveiden, tasapainoisten, sosiaalisesti taitavien ja kriittisten kansalaisten kasvattamista. Sekä yhteiskunnan että yksilön itsensä nähdään hyötyvän peruskoulun kansalaiskasvatuksesta, joka edistää henkistä ja fyysistä hyvinvointia sekä laajaa yleissivistystä ja arvostelukykyä. Nämä foucault’laisen diskurssianalyysin tietoa-aspektia heijastelevat huomiot kuvaavat laajemman yhteiskunnallisen hyvinvoinnin tavoittelua. Opetussuunnitelmien perusteet kuvaa hyvää kansalaista yhteiskunnan muutokseen sopeutuvana, fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti hyvinvoivana kansalaisena. Sitaateista käy ilmi, kuinka opetussuunnitelma pyrkii sekä yksilön että yhteiskunnan vakauteen. Nimenomaan yksilön yhteiskunnallisen toimintakyvyn voisikin nähdä olevan väylä laajempaan, yhteiskunnalliseen hyvinvointiin. Opetussuunnitelmauudistuksen tarvetta perustelevassa osiossa esitetään, että oppivelvollisuuden tulee ohjata sellaisiin arvoihin, jotka tukevat sekä yksilöiden kehitystä että yhteiskunnan tasapainoa. Kasvatus- ja opetustyön päämääriin luetaan sellaisten asenteiden ja lähtökohtien kehittäminen, jotka tarjoavat oppilaalle mahdollisuuden aktiiviseen, kriittiseen ja vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Historian ja yhteiskuntaopin ainekokonaisuuden tavoitteissa mainitaan oppilaiden varustaminen sellaisilla tiedoilla, kokemuksilla ja elämyksillä, joiden kautta hänen on mahdollista ymmärtää juuriaan sekä rakentaa minäkuvaansa ja itsetuntoaan.

Oppivelvollisuuden tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään niitä arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnan säilymistä ja kehittämistä

1.1 Opetussuunnitelmauudistuksen tarve s. 9

Peruskoulun tavoitteena on kehittää oppilaissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä

1.2 Kasvatus- ja opetustyön päämäärä s. 14

- - - tavoitteena on, että oppilas saa sellaisia tietoja, kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänellä on mahdollisuus tutustua juuriinsa, selkeyttää minäkuvaansa ja siten vahvistaa terveellä tavalla itsetuntoaan sekä rakentaa maailmankuvaa

3.4.11 Historia ja yhteiskuntaoppi s. 98

Opetussuunnitelman perusteiden kansalaiskasvatuksen sisältöjä perustellaan ennen kaikkea sosiaalisten taitojen, erilaisuuden hyväksymisen ja ymmärtämisen sekä muuttuvan yhteiskunnan tarpeilla. Opetussuunnitelmatekstissä korostetaan tietotekniikan sekä talouden kehittymisen, globalisaation ja kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntymisen vaikutuksia siihen, millaisia taitoja arjessamme tarvitsemme. Valitut lainaukset kuvastavat hyvin muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin liittyvien kansalaiskasvatussisältöjen argumentointia.

Ympäristö- ja luonnontiedon oppiaineen nähdään ohjaavan oppilasta eri kulttuurien ja ihmisten ymmärtämisessä, mutta myös ympäristön kannalta kestävän elämäntavan oppimisessa. Tiedon aktiivista käyttämistä ja arvioimista korostetaan perustelemalla sitä tiedon nopealla muutoksella. Fysiikan ja kemian osalta opetuksen nähdään antavan oppilaan maailmankatsomukselliselle kasvulle lähtökohdan, joka tukee luonnontieteiden ja teknologian ymmärtämistä osana nykyaikaista kulttuuria.

Se (ympäristö- ja luonnontieto) ohjaa oppilasta ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja kulttuureita ja arvioimaan ihmisten toiminnan vaikutuksia maapallolla sekä luo pohjaa ekologisesti kestävän ympäristösuhteen syntymiselle

3.4.5 Ympäristö- ja luonnontieto s. 81

Sen (tiedon nopean muuttumisen) vuoksi on tärkeää, että oppilas oppii tiedon etsimistä, arvioimista, muokkaamista ja käyttämistä

3.4.5 Ympäristö- ja luonnontieto s. 83

Opetus antaa oppilaalle persoonallisuuden kehittymisen ja nykyaikaisen maailmankuvan muodostumisen kannalta välttämättömiä aineksia ja se auttaa ymmärtämään luonnontieteiden ja teknologian merkityksen osana kulttuuria

3.4.8 Fysiikka ja kemia s. 88

Kansalaisen ideaali nähdään vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteissa yhteistyökykyisenä, tasapainoisena, kriittisenä ja arvojaan pohdiskelevana toimijana, joka pyrkii aktiiviseen osallisuuteen ja vastuuseen niin yhteisössään, ympäristössään kuin arvoissaankin.

Kasvatus- ja opetustyön päämääriä kuvaavassa luvussa sivistynyt ihminen nähdään ennen kaikkea yhteistyötä rakentavana, tiedostavana ja vastuullisena toimijana, joka osaa toimia sosiaalisessa ympäristössä ja huolehtia itsestään sekä elinympäristöstämme. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös kriittisen tietokäsityksen korostuva asema. Historian ja yhteiskuntaopin tavoitteissa oppiaineen vaikutuksia kuvataan yhteiskuntaeettisten arvojen sisäistämällä, kansainvälisen ja rauhaa rakentavan yhteistyön vaalimisella sekä kansalaisen ja kuluttajan vastuullista roolia korostamalla.

Sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan yhteistyöhön, ottaa huomioon oman toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun. Hän on huomaavainen toisia kohtaan, omaa hyvät käytöstavat ja osaa huolehtia itsestään ja elinympäristöstään

1.2 Kasvatus- ja opetustyön päämäärä s. 11

Kriittinen suhtautuminen tietoon ja sen todellisuuteen korostuu

1.1 Opetussuunnitelmauudistuksen tarve s. 10

- - - oppilas omaksuu yhteiskuntaeettisiä arvoja kuten - - - kansainvälistä yhteisymmärrystä ja rauhantahtoa - - -, ymmärtää, että hän on kansalaisena ja kuluttajana vaikuttaja yhteiskunnallisia ratkaisuja tehtäessä

3.4.11 Historia ja yhteiskuntaoppi s. 99

5.1.3 Yksilöllinen toimija muutosten maailmassa (OPS 2014)

Uusin, vuonna 2014 julkaistu ja 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelmien perusteet kuvaa kansalaiskasvatuksen tavoitteita ja tehtäviä hyvin individualistisesta näkökulmasta. Individualismi nähdään osana liberaalia ideologiaa ja sen keskeisin ajatus on yksilöiden mahdollisuus tavoitella ja kehittää itseään oman potentiaalinsa mukaisesti. (Heywood 2012, 29.) Vahva individualistinen ajattelu ilmenee tekstissä siinä, kuinka kehittymisen ja oppimisen mahdollisuuksia kuvataan erityisesti yksilöiden kannalta.

Opetussuunnitelmatekstistä ilmenee oppilaan hyötynäkökulma. Alla olevat esimerkit kuvaavat hyvin, kuinka kansalaiskasvatuksen tulisi tukea mm. yksilöiden minäkuvan ja identiteetin, opiskeluvalmiuksien, itseilmaisun ja vaikutusmahdollisuuksien kehittymistä. Erityisesti se nousee esille 3-6 –vuosiluokan tavoitteissa, joissa mainitaan tavoitteeksi vahvistaa edellytyksiä tuntea itsensä sekä arvostaa ja muodostaa oma identiteettinsä. Oppilaanohjauksen tehtävänä nähdään oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen opiskeluvalmiuksia ja vuorovaikutustaitoja tukevasta

näkökulmasta. Yhteiskuntaopissa oppiaineen tehtävänä mainitaan yhteiskunnan toiminnan ja yksilön vaikutusmahdollisuuksien korostaminen sekä oppilaan kehityksen tukeminen oma-aloitteisuudessa sekä aktiivisessa toimijuudessa.

Tavoitteena on, että oppilaan osaamisen kehittyminen vahvistaa edellytyksiä itsensä tuntemiseen ja arvostamiseen sekä oman identiteetin muotoutumiseen

Vuosiluokat 3-6 s. 155

Oppilaanohjauksen tehtävänä on edistää oppilaan kasvua ja kehitystä siten, että oppilas pystyy kehittämään opiskeluvalmiuksiaan ja vuorovaikutustaitojaan sekä oppimaan elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja

Oppilaanohjaus 3-6 lk. s. 277

Oppiaineen tehtävä on antaa yhteiskunnan toiminnasta ja kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista tiedollinen perusta sekä rohkaista oppilaita kehittymään oma-aloitteisiksi yhteiskunnallisiksi ja taloudellisiksi toimijoiksi

Yhteiskuntaoppi 3-6 lk. s. 260

Toisaalta opetussuunnitelmatekstistä löytyy myös viittauksia siihen, kuinka perusopetuksen yleisesti tulisi kehittää yhteiskuntaa tasa-arvoisemmaksi ja demokraattisemmaksi. Tieto-aspektin analyttinen kysymys kansalaiskasvatuksen hyötyjästä rakentaa kuitenkin mielenkiintoisen näkökulman siihen, millaista kansalaiskasvatuksen tulisi olla: onko tasa-arvo, demokratia ja osallisuus nimenomaan jokaisen yksilön oikeuksia vai pyritäänkö niillä tukemaan koko yhteisön ja yhteiskunnan hyötyä?

Perusopetuksen yleissivistyksen perustana katsotaan mm. olevan hyvinvoinnin, demokratian ja aktiivisen toimijuuden tukeminen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ohjatessa opetuksen kehitystyötä.

Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä

Perusopetus yleissivistyksen perustana s. 16

Kansalaiskasvatussisältöjen voidaan nähdä analyysin perusteella olevan olennainen osa kestävään elämäntapaan ja arvoihin, digitalisaatioon ja ajattelun taitoihin ohjaavia peruskoulun toimintoja. Nämä taidot nähdään erityisen tärkeänä maailman nopean ja jatkuvan muutoksen vuoksi.

Sisältöjen ja tavoitteiden argumentoinnissa korostuu em. taitojen välttämättömyys jokaiselle yksilölle. Tämä jo edellä esiin tullut individualistinen ideologia näkyy opetussuunnitelmatekstissä erityisesti siinä, kuinka sisältöjen nähdään olevan välttämättömiä yksilön selviämiseksi alati kehittyvässä yhteiskunnassa. Yhteiskunnan hyötyjä yksilöiden osaamisesta kansalaiskasvatuksen sisältöalueilla ei juurikaan korosteta.

Viimeisessä esimerkissä (*”Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri s. 31”*) otetaan toisaalta esille se, kuinka oppilas oppii tiedon rakentamisen ja soveltamisen kautta ymmärtämään toimiansa vaikutusta laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Tässäkään esimerkissä ei kuitenkaan tule ilmi se, miten yksilön toiminta rakentaisi tai hyödyttäisi omaa yhteisöä tai yhteiskuntaa. Yksilö nähdään aina hyötyvänä ja aktiivisena osapuolena. Keskeistä on havaita esimerkistä se, miten yksilön omaa sisäistä ymmärrystä yhteiskunnan toimintaan vaikuttamisesta korostetaan ja kuinka yhteisön tai yhteiskunnan hyödyn edistäminen ei nouse esille.

Perusopetuksen arvokasvatus nähdään tärkeässä roolissa tiedon monipuolistumisen ja nuorten maailman muutoksen vuoksi. Oppilaanohjauksen nähdään tukevan oppilaita omien valmiuksiensa, arvojensa sekä kiinnostuksensa perusteella rakentuvaa arkea niin opiskelun kuin muidenkin tulevaisuuden päätösten osalta. Koulun toimintakulttuuritavoitetta kuvataan kokonaisvaltaisena, tutkimiseen ja tiedon soveltamiseen ohjaavana yhteisöllisenä toimintana, jonka myötä oppilaat hahmottavat koulun tietoineksen merkityksiä myös ihmiskunnassa, yhteiskunnassa sekä omassa arjessaan.

Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa

Perusopetus yleissivistyksen perustana s. 15

Oppilaanohjaus tukee oppilaita tekemään omiin valmiuksiinsa, arvoihinsa ja lähtökohtiinsa sekä kiinnostukseensa perustuvia arkielämää, opiskelua, jatko-opintoja sekä tulevaisuutta koskevia päätöksiä ja valintoja

Oppilaanohjaus 1-2 lk. s. 150

Kokonaisuuksien tarkastelu ja tiedonaloja yhdistelevät, tutkivat työskentelyjaksot ohjaavat oppilaita soveltamaan tietojaan ja tuottavat kokemuksia osallistumisesta tiedon yhteisölliseen rakentamiseen. Oppilaat voivat näin hahmottaa koulussa opiskeltavien asioiden merkitystä oman elämän ja yhteisön sekä yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta

Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri s. 31

Uudessa opetussuunnitelmassa yksilön toimintaa kuvataan paljon valinnanvapauden kautta. Oppilaan nähdään olevan oikeutettu pohtimaan ja muodostamaan oman ajattelunsa mukaisen arvomaailman, mutta toisaalta perusteissa on myös selkeästi osoitettu se suunta, johon yksilön tulisi omaa toimintaansa, arvojaan ja ajatteluaan kehittää. Tämänkaltainen kahtalainen subjektin tarkastelu näyttäytyy esimerkeissä hyvin: oppilaan tulee olla aktiivinen, keskusteleva ja yhteistyössään rakentava, mutta hänelle annetaan vastuu ja mahdollisuus omien mielipiteidensä, potentiaalinsa ja arvomaailmansa rakentamisesta ja hyödyntämisestä. Opetussuunnitelmateksti siis rakentaa tekstissään eräänlaiset raamit ja reunaehdot sille, mitä toimintatapoja seuraten kansalaisen tulee rakentaa omaa identiteettiään, toimintaansa ja suhdettaan muihin ihmisiin.

Uskonnossa korostetaan osallistumista ja keskustelutaitoja. Käsityön kokonaisuudessa oppilaan tulee toimia rakentavan vuorovaikutuksen ehdoilla ja arvioida sekä omaa että toisten työskentelyä. Liikunnassa mainitaan muiden ihmisten kunnioittamiseen perustuva vuorovaikutus, vastuullinen ja pitkäjänteinen toiminta ja itsensä kehittäminen sekä kyky tunnistaa ja säädellä omia tunteitaan.

Oppilas osallistuu yhteiseen keskusteluun, osaa kuunnella toisia ja ilmaista itseään

Uskonto 3-6 lk. s. 249

Oppilas ottaa vastuuta omasta työstään ja toimii tavoitteellisesti - - - osallistuu rakentavasti oman ja toisten työn ja työskentelyn arviointiin ja vertaispalautteen antamiseen

Käsityö 3-6 lk. s. 273

- - - toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen

Liikunta 1-2 lk. s. 148

Esimerkit havainnollistavat hyvin sitä, kuinka yksilö on itse vastuussa oman toimintansa sisällöstä, vaikka toimintaa ohjaavat tekijät onkin määriteltä kansalaiskasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöihin.

5.2 Yhteenveto

Kuten luvun alussa tuotiin ilmi, kansalaiskasvatuksen diskursiivisen rakentumisen suurin ero eri aikakausien välillä tiivistyy yksilön ja yhteiskunnan suhteeseen. Keskeistä onkin yhteiskunnan historiallisten muutosten peilaaminen saatuihin tuloksiin, sillä koulutuspolitiikka ja opetussuunnitelmat voidaan kuitenkin aina katsoa olevan aikansa tuotteita.

Peruskoulun kansalaiskasvatuksen diskursiivisessa rakentumisessa keskeisin ero opetussuunnitelmien välillä syntyy siitä, millaista taustaideologiaa noudattaen sisällöt on valittu ja muotoiltu ja miten ne diskursiivisen vallan kautta rakentavat käsitystä ”oikeanlaisesta” kansalaiskasvatuksesta ja kansalaiskasvatuksen kohteesta. Ideologioista on havaittavissa liukuva muutos yhteisö- ja yhteiskuntakeskeisyydestä kohti individualismia ja yksilökeskeistä maailmankuvaa. Vuoden 1970 opetussuunnitelmien kommunitarismiin ja kollektivismiin vahvasti nojaava kansalaiskasvatus nähtiin sellaisina taitoina, joista yhteiskunta tai oma yhteisö hyötyy. Oppisisältöjen katsottiin olevan itsestään selviä perustaitoja, joita jokaisen kansalaisen tulisi hallita. Näin kansalaiset nähtiinkin yhteiskunnan ja yhteisön hyötyä edistävinä ja tukevinä toimijoina.

Diskurssianalyysin tulokset ovat selkeästi hahmotettavissa myös tarkastellessa yhteiskunnan tilannetta 1960-1970 -luvuilla. Alati kehittyvä teollisuus ja pyrkimys kasvuun vaativat jokaisen kansalaisen panosta. Koulun oli osaltaan vastattava tähän tarpeeseen, jolloin koulun keskeiseksi tehtäväksi määrittyi tuloksista selkeästi havaittavissa oleva yhteiskuntaan integrointi sekä kvalifiointi. Opetussuunnitelmadeterminanteja tarkastellessa yhteiskuntapainotus 1970-vuoden opetussuunnitelmien perusteissa on selkeä. Tämä tiivistää havainnon siitä, että kansalaiskasvatus muodostuu ja määrittyy kyseisessä opetussuunnitelmassa yhteiskunnan tarpeiden kautta, jolloin yksilön voidaan nähdä olevan aktiivinen tekijä noiden tarpeiden täyttämässä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteita tarkastellessa tutkimustuloksena ei saatu yhtä selkeää ideologiaa, jonka mukaan kansalaiskasvatuksen sisällöt rakentuisivat. Kansalaiskasvatuksen keskeisimmät tavoitteet muodostuvat yhteiskuntaan sopeuttamisen ja sekä yksilön että yhteiskunnan vakauden tavoittelun kautta. Muuttuva yhteiskunta ja siellä kasvava hyvinvointi nähdään keskeisimpinä argumentteina kansalaiskasvatuksen sisältöjen perusteluissa. Hyvinvoinnin nähdään olevan avaintekijä sekä yksilöiden että yhteiskunnan vakauden kehittämiseen. Suomea kohdannut lama sekä sen jälkeisen ajan pyrkimys talouskasvuun osoittavat selkeästi syitä vakaan yhteiskunnan ja hyvinvoivien kansalaisten tavoitteluun. 90-luvulla lisääntynyt kuntien vapaus kasvatuksen ja koulutuksen saralla sekä tasa-arvokäsityksen muutos kohti yksilön valinnanmahdollisuuksia ja vapaata kouluvalintaa heijastuukin siitä, millaisia kansalaisia yhteiskuntaan toivottiin kehittyvän: tasapainoinen, terve, aktiivisesti osallistuva ja toisaalta oman vastuunsa kantava kansalainen nähtiin

lähtökohtana sekä yksilöiden että yhteiskunnan hyvinvoinnille. Kyseisen opetussuunnitelman determinantteja ei voikaan tarkastella yksioikoisesti yhden ulottuvuuden kautta, vaan keskiössä onkin koko determinanttien suora: tietoaaines, yhteiskunta sekä oppilas.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa kansalaiskasvatuksen rakentumisen ideologinen tausta osoittautui selvästi. Liberalismin keskeisiin tunnusmerkkeihin kuuluva individualistinen ajattelu korostuu sekä kansalaiskasvatuksen pyrkimyksissä, perusteluissa kuin ideaalikansalaisen mallissakin ja kansalaiskasvatuksen keskeisimpänä tehtävänä nähdäänkin oppilaan kehityksen ja tavoitteellisuuden tukeminen ja mahdollistaminen. Tästä näkökulmasta koulun tehtävä muodostuukin sen emansipoivan vaikutuksen kautta. Kun tuloksissa ilmennyttä taustaideologiaa tarkastelee yhteiskunnan nykytilan kautta, on yhteyksiä helppo havaita: markkinakeskeisyys, tuottavuuden tavoittelu ja digitalisaatio vaativat yksilöiltä yhä tehokkaampaa, nopeampaa ja tuottavampaa toimintaa, johon kasvatuksen ja koulutuksen tulee vastata. Kun näitä huomioita tarkastelee opetussuunnitelmadeterminanttien kautta, on vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa helppo havaita oppilaan olevan opetussuunnitelman keskiössä. Kansalaiskasvatus määrittyykin vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa yksilön tarpeiden ja kiinnostuksen kautta.

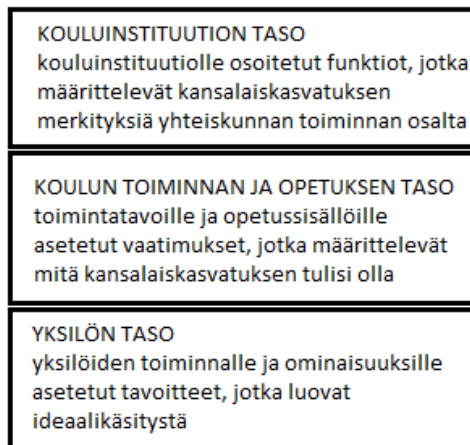
6 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen analyysin ja tutkimuksen teoreettisen taustan avulla tehdyt johtopäätökset kansalaiskasvatuksen diskurssien konstruointiin vaikuttavien lausumien lähtökohdista. Lähtökohtia tarkastellaan analyysin tulosten perusteella rakennetun kolmitasoisien kansalaiskasvatuksen mallin mukaisesti. Tarkastelussa pyritään kuvaamaan kansalaiskasvatuksen rakentumista ideaaliyksilön roolista kohti laajempaa yhteiskunnallista näkymää. Teoreettisten johtopäätösten jälkeen tiivistän tutkimuksessa saatujen tulosten mukaisesti kansalaiskasvatuksen eri aikakausien diskurssit hallinnananalyttisestä näkökulmasta. Luvussa pyritään kumuloituvaa pohtivaan kuvaukseen, joka lähtee teoriatasolta ja tiivistyy hallinnananalyttiseen tarkasteluun, jossa myös vuosien 1970, 1994 ja 2014 opetussuunnitelmien kansalaiskasvatuksen keskeiset diskurssit esitetään.

6.1 Opetussuunnitelmien kansalaiskasvatuksen teoreettinen tarkastelu tuloksista johdetun mallin mukaan

Tutkimuksessa tarkastellut opetussuunnitelmien perusteet ovat oman aikakautensa tuotteita. Näin ollen niiden teoreettisella tarkastelulla voidaan havaita sellaisia rakennetekijöitä, jotka heijastelevat aikakaudelle ominaisia näkökulmia, periaatteita, politiikkaa ja tavoitteita. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, millaiseksi muodostuu eri aikakausien kansalaiskasvatuksen diskurssi.

Kansalaiskasvatuksen voidaan tuloksista tehtyjen tulkintojen mukaan katsoa rakentuvan kolmitasoisesti. Tutkimustulosten pohjalta luodun kuvion kautta voidaan ensinnä tarkastella opetussuunnitelmissa yksilöiden toiminnalle ja ominaisuuksille asetettuja tavoitteita, jotka rakentavat hyväksyttyä ideaalikansalaisuuden profiilia. Toiseksi voidaan tarkastella koulun toiminnalle ja opetuksen sisällölle asetettuja vaatimuksia, jotka määrittelevät mitä oikeanlaisen kansalaiskasvatuksen tulisi olla. Kolmanneksi voidaan tarkastella kouluinstituutiolle annettuja merkityksiä ja tämän kautta kansalaiskasvatuksen roolia ja painoarvoa yhteiskunnan toiminnan kannalta (kuviot 2).



KUVIO 2. Kansalaiskasvatuksen teoreettiseen rakentumisen tasot.

Alaluvussa 2.2.2 esiteltiin ideaalikansalaisuuden teoreettista rakentumista. Ideaalikansalaisuuden nähtiin rakentuvan kolmen hyveen, lojaaliuden, vastuuntuntoisuuden sekä yksilön omaa toimintaa ohjaavien arvojen kautta. Hyveet saavat eri aikakausina erilaisia painotuksia ja niitä arvioidaan eri aikoina eri tavoin, jonka vuoksi myös tarkastelluissa opetussuunnitelmissa ideaalikansalaisuus näyttäytyi opetussuunnitelmissa monista eri näkökulmista.

Vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa korostui kommunitaristinen ideologia, jonka keskeisenä aatteena on yhteisökeskeisyys sekä yksilöiden osaamisen ja aktiivisuuden hyödyntäminen yhteisön ja yhteiskunnan tarpeisiin. Kun kommunitaristisen ideologian ideaalikansalaisuutta tarkastellaan em. kolmen hyveen kautta, saavat sekä lojaalius että vastuuntuntoisuus suuren huomion. Näin ollen yksilön omia arvoja ei nähdä tärkeimpinä yksilöiden toimintaa ohjaavina tekijöinä, sillä yhteiskunnan toiminnan kannalta ristiriitaiset arvomaailmat eivät tue koko yhteisön yhteistä hyvää. Tällä tavoin kuviossa 2 esitetyn kolmitasoisien mallin mukaisesti vuoden 1970 opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen rakentumiseen vaikuttaa tiiviisti yhteisökeskeinen, yksilöiden sitoutumiseen perustuva ideaalikäsitys.

Tarkasteltaessa vuoden 2014 opetussuunnitelmaa tulokseksi muodostui lähes päinvastainen ideologinen lähtökohta. Jokaisen yksilön vapauksia, henkilökohtaista arvomaailmaa ja mahdollisuuksia korostava ote näyttäytyi opetussuunnitelmaa ohjaavana individualistisena ideologiana. Kun individualistisesti painottunutta opetussuunnitelmaa tarkastellaan suhteessa ideaalikansalaisuuden teoreettisiin hyvekäsityksiin, nousevat henkilökohtaista toimintaa ohjaavat arvot suureen rooliin. Kun ideaalikansalaisuuden määrittelyn lähtökohta näyttäytyy vuoden 1970 opetussuunnitelmassa nimenomaan yksilön lojaaliutena ja arvosidonnaisuutena omaa yhteisöä ja

yhteiskuntaa kohtaan, näyttäytyy vuoden 2014 opetussuunnitelma täysin vastakkaisena, kansalaisuuden ideaalia yksilöiden arvojen mukaisesti tuottavana asiakirjana.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa kantavana teemana on niin yksilön kuin yhteiskunnankin hyvinvointi. Hyvinvoivien yksilöiden nähdään rakentavan hyvinvoivaa yhteiskuntakokonaisuutta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman analyysin pohjalta ei tutkimuksen kontekstissa löydetty yhtä selkeää kuvaa siinä vallitsevasta ideologiasta. Myöskään ideaalikansalaisuuden teoreettisten näkökulmien – lojaaliuden, vastuuntuntoisuuden sekä yksilön toimintaa ohjaavien arvojen – painopisteiden määrittelemisen kyseisessä opetussuunnitelmassa ei ole yksiselitteistä. Toisaalta hyvinvoinnin nähdään rakentuvan yksilöiden vapaudesta toteuttaa itseään, toisaalta yksilöiltä odotetaan lojaaliutta yhteiskunnan hyvinvointitavoitteen osalta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman voisikin katsoa asettuvan vuosien 1970 ja 2014 opetussuunnitelmien ideologioiden välille toisaalta omin arvoihin kannustavana, toisaalta yhteiskunnan tavoitteisiin sitouttavana.

Em. ideaalikansalaisuuden painotukset rakentavat edellä esitellyn kolmitasoisien mallin yksilön tasoa luomalla erilaisia odotuksia ja toivottuja toimintatapoja yksilöiden toteutettavaksi. Kun tarkastellaan kolmitasoisien mallin keskeisimpiä, koulun opetuksen ja toiminnan tasoa, on tutkimustuloksia hedelmällistä suhteuttaa teoriaosuuden luvussa 2.2 esiteltyihin kansalaiskasvatuksen teoreettisiin malleihin, joiden kautta on mahdollista tarkastella opetuksen kautta syntyvän kansalaiskasvatuksen lähtökohtia. Haluan nostaa tarkastelun keskiöön teoriaosuudessa esitellyn kansalaiskasvatuksen tavoitteiden ja päämäärien mallin, sillä Suomen valtakunnallisesti määritellyn, kaikille oppivelvollisuusikäisille suunnatun perusopetuksen ja sen yleisen tuntijaon näkökulmasta ei ole mielekästä lähteä pohtimaan kansalaiskasvatuksen sosioekonomisen kohderyhmän tai oppisisällön laajuuden tai ideaalikansalaisuuden teorian kautta ilmenneiden arvopainotusten kysymyksiä (ks. luku 2.2). Nämä näkökulmat korostuvat kahdessa muussa kansalaiskasvatuksen tarkastelumallissa. Tavoitteiden ja päämäärien mallin mukainen tarkastelu myös tuottaa tarkemman näkökulman kuin kansalaiskasvatuksen luvussa esitelty kahdeksankulmio. Kansalaiskasvatuksen tavoitteiden ja päämäärien malli sisältää kolme erilaista kansalaiskasvatuksen toteuttamisen näkökulmaa: kasvatus kansalaisuudesta (*education about citizenship*), kasvatus kansalaisuuteen (*education for citizenship*) sekä kasvatus kansalaisuudella (*education through citizenship*). Nämä mallit kuvaavat erilaisia tapoja tuottaa ja perustella kansalaiskasvatuksen opetusta ja päämääriä, jotka toisaalta avaavat myös edellä käsitellyn yksilön tason ideaalikäsitysten syntymisen taustaa. Ensimmäinen, kasvatus kansalaisuudesta, tarkoittaa sellaisen tiedollisen annin tarjoamista, joka kertoo, mitä hyvä kansalaisuus on ja mitä kansalaisena toimimiseen kuuluu. Kasvatus kansalaisuuteen tähtää sellaiset tietojen ja taitojen tarjoamiseen, jotka mahdollistavat yksilön toimimisen yhteiskuntansa aktiivisena jäsenenä. Kasvatus kansalaisuudella

on kasvatusta, jossa oppilaat osallistetaan osaksi kansalaisvaikuttamisen ympäristöä ja näin tavoitellaan kansalaisuuden kehittymistä. (Kerr 2003, 14.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa korostunut kommunitaristinen ideologia ohjaa kansalaiskasvatuksen opetuksen tavoitteita kohti toivotunlaista osallisuutta ja omaan yhteisöön vaikuttamista ja omien taitojen hyödyntämistä. Opetussuunnitelmassa ilmenevä kansalaiskasvatuksen tiedollinen tavoite näyttäytyy selkeästi kasvatus kansalaisuudesta –päämäärän mukaisesti riittävän tietopohjan tavoittelun kautta, mutta suuntaaminen kohti yhteiskunnan täysivaltaista jäsenyyttä ja oman yhteisönsä tukemista viittaa kasvatus kansalaisuuteen –malliin. Toisaalta opetuksessa pyritään siirtämään oppilaille riittävästi tietoa yhteiskunnasta, politiikasta ja hallinnosta, mutta samalla oppilaita myös ohjataan oman yhteisönsä eduksi tehtävään toimintaan viitaten jokaisen yksilön velvollisuuteen. Kansalaiskasvatusmallin voisikin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa rakentuvan näiden kahden mallin vuorovaikutuksessa.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksessa korostuva puhe siitä, millaisia valmiuksia ja ymmärrystä oppilaat tarvitsevat ylläpitääkseen sekä omaa että koko yhteiskunnan tasapainoa ja hyvinvointia, viittaa eniten kasvatus kansalaisuuteen –periaatteeseen. Analyysiosion aineistokatkelmista ilmi käyvä puhetapa oppilaiden ohjaamisesta, oppimisesta sekä omaksumisesta osoittaa kansalaiskasvatuksen sisällön olevan jotakin, joka täytyy oppia ja sisäistää, jotta sen hyödyntäminen olisi mahdollista. Toisaalta oppimisen korostaminen viittaa myös kasvatus kansalaisuudesta –näkökulmaan, jossa oppimisen rooli nähdään tietoa-aineen sisäistämisenä, ei niinkään aktiiviseen toimintaan tähtäävänä. Vuoden 1994 opetussuunnitelman kansalaiskasvatuskäsityksen voikin siis nähdä rakentuvan yhtä lailla oppilaan tiedollisen ja toiminnallisen osaamisen kerryttämisen, kuin aktiivisen tietotaitojen sisäistämisenkin kautta.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa voidaan katsoa korostuvan kansalaisuuden kulttuurinen ulottuvuus. Vaikka ideaalikansalaisuuden voidaan katsoa painottavan yksilön toimintaa jokaisen henkilökohtaisten arvojen kautta, korostetaan opetussuunnitelmatekstissä muiden kansojen, kulttuurien, tapojen, elämäntapojen sekä ihmisen ja ympäristön välistä yhteisymmärrystä. Tämä asettaa kansalaiselle vaatimuksen sekä omien arvojensa pohdinnalle että eri kulttuurien ymmärtämiselle samanaikaisena opetuksellisenä tavoitteena. Nykyisen opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen voisikin siis katsoa rakentuvan kasvatus kansalaisuuteen –periaatteen mukaisesti siten, että se pyrkii tarjoamaan sekä tietoa, taitoa että ymmärrystä ja kykyä pohtia ja tarkastella yhteiskuntaa aktiivisen roolin kautta. Vaikka uuden opetussuunnitelman kontekstissa puhutaan paljon tekemällä oppimisesta, oppimisen taidoista sekä tutkivasta oppimisesta, ei se kansalaiskasvatuksen sisällöissä vielä näy. Johtuuko johdannossa esitetty huoli laskevasta äänestysinnostuksesta sekä vaikutusmahdollisuuksien käyttämättä jättämisestä siitä, ettei

peruskoulun kansalaiskasvatuksen opetus perustu 1970-luvun tavoin enää kokoaikaiseen yhteiskunnassa toimimiseen, vaan enemmän tulevaisuussuuntautuneeseen tietotaitojen kartuttamiseen?

Kun analyysin tuloksia tarkastellaan kolmitasoisien mallin viimeisellä, eli koulutusinstituution ja yhteiskunnan tasolla, on niissä nähtävillä eriävät koulutuksen funktion näkökulmat. Tämän tutkimuksen valossa vuoden 1970 opetussuunnitelmassa puhutaan kansalaiskasvatuksesta yksilön vastuuttamisen, yhteiskunnan toiminnan palvelemisen ja oman yhteisön tukemisen näkökulmasta. Kun kouluinstituution roolia tarkastelee tämän tuloksen mukaisesti, koulutuksen merkitys näyttäytyy kaksivaiheisesti. Ensinnä koulutuksen tulee antaa oppilaalle riittävät tiedolliset ja taidolliset valmiudet toimia, toiseksi koulutuksen tulee juurruttaa oppilaisiin yhteiskuntaa tukeva toimintatapa. Kouluinstituution merkitystä voikin 1970 opetussuunnitelman osalta tarkastella kvalifioinnin ja integroinnin, eli tiedollisen pääoman tarjoamisen sekä yhteiskunnallisen sopeuttamisen näkökulmasta.

Vuoden 1994 hyvinvointia ja tasapainoa korostavassa opetussuunnitelmassa pyritään tarjoamaan jokaiselle yksilölle vähintään sellaiset taidot, että yksilö tulisi pärjäämään yhteiskunnassa ja toimimaan yhteiskunnan hyvinvointia tukien. Tätä huomiota voisi tarkastella erityisesti tasa-arvofunktion kannalta. Hyvinvoinnin ja erityisopetuksen korostaminen viittaavat liberaaliin tasa-arvokäsitykseen, jossa heikoimpia pyritään tukemaan, jotta myös he voivat saavuttaa riittävän tietopohjan tasapainoisen elämän kannalta.

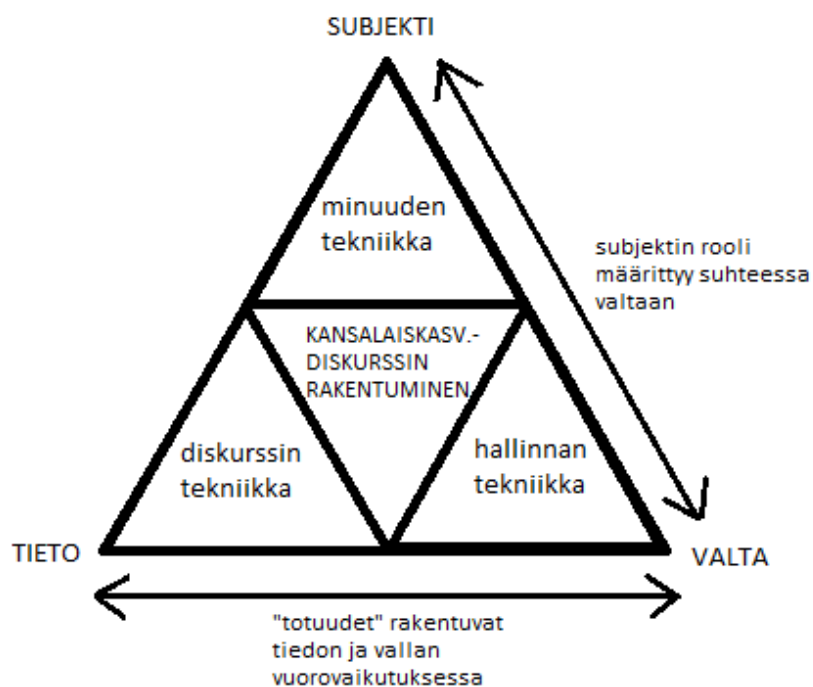
Uusimmassa opetussuunnitelmassa tieto, tiedon luominen ja etsiminen nähdään yksilön potentiaalin ja kehittymisen keskeisenä tekijänä ja jokaisen yksilön omakohtaista kehittymisen mahdollisuutta korostetaan. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa tiedon tavoittelu, omakohtaisen arvopohjan muodostaminen ja monipuoliset reflektointitaidot nähdään tärkeinä tulevaisuuden toimijuutta rakentavina tekijöinä, jolloin koulun merkitys syntyy emansipoivasta eli oppimisen tuottamasta ajattelukykyyn ohjaamisesta ja se vapauttavasta ja valtauttavasta vaikutuksesta.

Tämä kansalaiskasvatusta kolmijakoisesti tarkasteleva malli kuvaa yksilön roolin, käytännön opetuksen sekä koulun institutionaalisen roolin suhteutumista oman aikansa kansalaiskasvatuksen muodostumiseen. Toisaalta opetussuunnitelmien vertailu näiden kolmen tason näkökulmasta auttaa hahmottamaan myös kansalaiskasvatuksessa tapahtuneita muutoksia opetussuunnitelmien tekstitasoa syvemmin. Seuraavassa luvussa analyysin tulokset sekä tässä luvussa esitellyt kansalaiskasvatuksen rakentumisen lähtökohdat pyritään tiivistämään vuosien 1970, 1994 sekä 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien kansalaiskasvatuksen diskursseiksi samalla valottaen opetussuunnitelmissa esiintyvän diskursiivisen vallan alkuperää.

6.2 Hallinnananalyttiset johtopäätökset

Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on hahmotella kansalaiskasvatuksen diskurssien rakentumista. Tutkimus on toteutettu foucault’laista vallananalytiikkaa käyttäen ja keskiössä ovat opetussuunnitelman valta, vallan kautta muodostuva subjektikäsitys sekä kansalaiskasvatukselle osoitetut tavoitteet. Tutkimuksen ydin muodostuu näiden kolmen tekijän keskinäisen suhteen ympärille. Diskurssianalyttinen menetelmä mahdollistaa vallan ja hallinnan syntymekanismien paljastumisen. Näiden syntymekanismien pohjalta kansalaiskasvatusta on mahdollisuus tarkastella diskurssina, joka on muotoutunut vallankäytön seurauksena ”totuudeksi”.

Johtopäätöksiä tehdessä tutkimuksessa on tukeuduttu Heikkisen, Silvosen ja Simolan (1999, 142) artikkelissaan esittelemään kuvioon, joka hahmottelee diskursiivisen totuuspuheen rakentumista foucault’laisessa kontekstissa. Kuviossa 3 on esitelty tätä tutkimusta ohjaavat vuorovaikutussuhteet tiedon, vallan ja subjektin välillä (ks. luku 4.2.4).



KUVIO 3. Tiedon, vallan ja subjektin vuorovaikutussuhteet foucault’laisessa vallananalyttisessä tarkastelussa Heikkisen, Silvosen ja Simolan mallia (1999, 142) mukailten.

Kolmion kärjet kuvaavat kolmea opetussuunnitelma-analyysin kohdetta: tietoa, valtaa ja subjektia. Nämä kolme tasoa kuvaavat niitä osa-alueita, joita analyysia työsteettäessä on tarkasteltu

kansalaiskasvatuksen diskursiivisen vallan osatekijöinä. Tiedon osalta tavoitteena oli tarkastella diskurssin tekniikoita, eli kuinka kansalaiskasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita artikuloidaan. Vallan aspektina tarkasteltiin hallinnan tekniikkaa eli kuinka opetussuunnitelmissa otetaan kantaa kansalaiskasvatuksen merkitykseen ja tavoitteisiin. Subjektin osalta tarkasteltiin sitä, millaisena kansalaisen ideaali näyttäytyy valituissa opetussuunnitelmissa eli minkälaisia subjektiviteetteja yksilöille luodaan. Suhteessa toisiinsa nämä aspektit rakentavat ”totuuksia”, jotka muodostavat jokaisen analysoidun opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen diskurssin. Luvussa 4.3.1 esitellyt analyttiset kysymykset toimivat operationalisoituina työkaluina, joiden avulla opetussuunnitelma-aineistojen tiedon, vallan ja subjektin käsityksiä etsittiin.

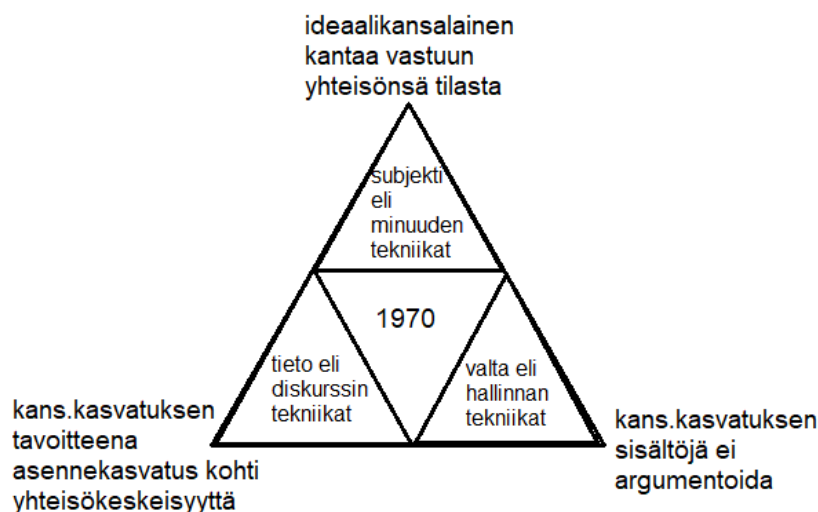
Seuraavaksi esitettävät vallananalyttiset johtopäätökset on muotoiltu tarkastelemalla analyysiluvun tuloksia sekä tiedon ja vallan välillä rakentuvien totuuskäsitysten että subjektin ja vallan välillä rakentuvien subjektiviteettikäsitysten valossa. Tulokset osoittavat sen, kuinka kansalaiskasvatuksen diskurssi ja opetussuunnitelmien vallankäyttö on rakentunut eri tavoin eri aikakausina.

Jokaisen alaluvun alussa kokoaan lyhyesti analyysiluvussa esitetyt tulokset tiedon, eli kansalaiskasvatuksen tavoitteiden, vallan, eli kansalaiskasvatuksen sisältöjen argumentoinnin sekä subjektin eli kansalaisuuden ideaalin osalta. Sen jälkeen tarkastelen hallinnananalyttisen kolmion kärkien - subjektin ja vallan sekä tiedon ja vallan - suhteita. Tämän tarkastelun avulla muodostan tulkintani siitä, millaista kansalaiskasvatuksen diskurssia kussakin opetussuunnitelmassa rakennetaan.

6.2.1 OPS 1970 - kansalaiskasvatus tiedon ja asenteiden siirtäjänä

Vuoden 1970 opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen tavoite, eli vallananalyttisen kolmion tiedon kärki, muodostui asennekasvatukseksi kohti yhteisön hyötyä. Yksilöiden velvollisuudeksi nähtiin oman perheen, yhteisön sekä koko yhteiskunnan toiminnan tukeminen omien taitojen mukaisesti. Aineiston tarkastelu osoitti, että opetussuunnitelman kansalaiskasvatus perustuu pitkälti kommunitaristiselle ja kollektivistiselle ideologialle. Ideologioiden keskeisenä periaatteena on yhteistyön ja yhteisen panoksen vaaliminen ja se, ettei henkilökohtaisia pyrkimyksiä ja tavoitteita nähdä olennaisina. Sen sijaan kansalaiskasvatuksen vallan kysymykset, joiden pitäisi ilmetä sisältöjen ja tavoitteiden argumentaatioissa, eivät olleet lainkaan esillä vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Tämän tulkitsin liittyvän sellaiseen hallinnan tekniikkaan, jossa argumentoimatta jättämisellä osoitetaan sisältöjen olevan itsestäänselvyksiä sekä hyväksyttyjä normeja. Opetussuunnitelman subjektikäsitystä tarkasteltiin analysoimalla yksilöiden kykyihin,

ominaisuuksiin ja toimintatapoihin liittyviä odotuksia. Subjektin rooli nähtiin vastuullisena toimijana, joka käyttää omia taitojaan yhteisönsä ja yhteiskunnan toiminnan tukemiseen. Subjektille osoitettiin tiukkoja vaatimuksia, jotka rakentavat kuvaa valmiista mallikansalaisen kuvasta, johon jokaisen tulisi pyrkiä. Keskeisimmät tulokset on esitetty vallananalyttistä tarkastelua pohjustavassa kuviossa 4.



KUVIO 4. Vuoden 1970 opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen keskeiset tulokset.

Tarkasteltaessa subjektin, eli ideaalikansalaisuuden sekä vallan, eli sisältöjen argumentoinnin suhdetta, voidaan todeta, että ideaalikansalaisuus määritellään selkeästi, vaikka kansalaiskasvatuksen sisältöjä ei perustella. Argumenttien puute asettaa subjektin alisteiseen asemaan, sillä ideaalikansalaisuuden tavoitteet esitetään normina. Valtasuhte on yksisuuntainen, sillä yksilölle ei tarjota perusteluja tai vaihtoehtoa oman toimintansa määrittelyyn. Subjektiviteetti muodostuukin opetussuunnitelmassa tietojen ja vaatimusten passiiviseksi vastaanottajaksi.

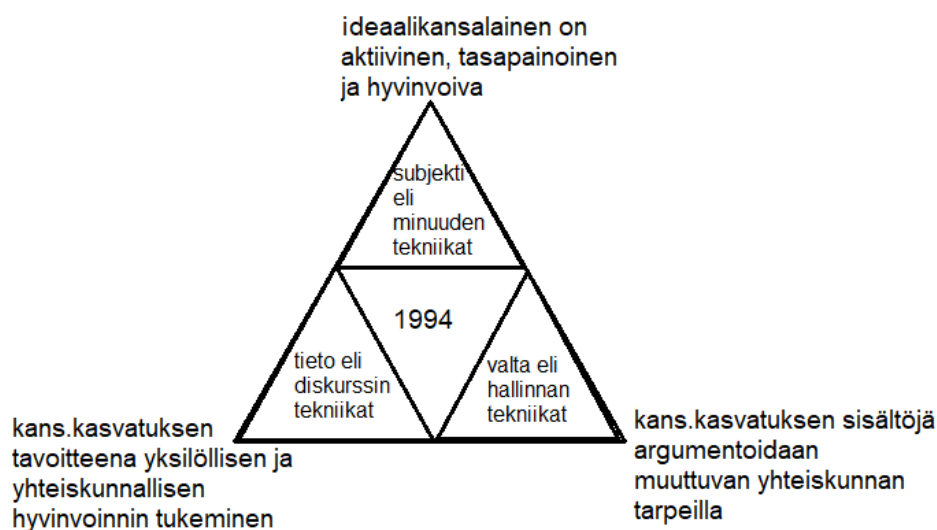
Tiedon (kansalaiskasvatuksen tavoitteiden) ja vallan (sisältöjen argumentoinnin) vuorovaikutuksessa syntyvä totuus näyttäytyy yhteisökeskeisyyttä vaalivana. Yhteisö- ja yhteiskuntakeskeistä tavoitetta ei perustella, jonka avulla yhteisön eteen toimimisesta tuotetaan normi ja ”totuus”, joka subjektien tulee kansalaiskasvatuksen kautta sisäistää toisintaakseen hyväksyttyä subjektiviteettiä. Tämän totuuden ulkopuolelle jätetään käsitys siitä, että yksilöllä olisi mahdollisuus toimia toisin, esimerkiksi omien tavoitteidensa mukaisesti.

Näiden huomioiden tuloksena vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kansalaiskasvatuksen diskurssi rakentuu *tiedon ja asenteiden siirtämisen* kautta. Siirtämisen käsite

korostaa subjektin passiivista roolia kansalaiskasvatuksen tavoitteiden ja ideaalikansalaisen mallin toisintajana. Subjektille ei myöskään anneta vapautta muodostaa omia arvokäsityksiään tai toimintamallejaan, vaan jokaiselta yksilöltä odotetaan yhteisesti jaetun arvomaailman hyväksymistä ja sen toteuttamista.

6.2.2 OPS 1994 - kansalaiskasvatus olosuhteiden ja hyvinvoinnin edistäjänä

Vuoden 1994 opetussuunnitelman kansalaiskasvatukselle muodostuvat tavoite, eli vallananalyttisen kolmion tiedon kärki, korosti yksilöllisen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin ja tasapainon tukemista, joiden osatekijöinä nähtiin mm. yleissivistys ja hyvät sosiaaliset taidot. Kansalaiskasvatuksen tavoitteita perusteltiin vallan kärjen mukaisesti muuttuvan yhteiskunnan tarpeilla. Jokaisen yksilön nähtiin tarvitsevan hyvinvointia ja tasapainoa tukevia taitoja selviytyäkseen yhteiskunnallisen murroksen keskellä. Ideaalikansalaisen minuuden tekniikan, eli kolmion subjektin kärjen, nähtiin rakentuvan aktiivisen ja tasapainoinen toimijuuden kautta. Keskeisimmät tulokset on kuvattu kuviossa 5.



KUVIO 5. Vuoden 1994 opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen keskeiset tulokset.

Kun tarkastellaan subjektin roolin muodostumista eli hallinnan tekniikoiden sekä minuuden tekniikoiden suhdetta, voidaan havaita, että suhde näyttäytyy vastavuoroisena. Yksilöltä odotetaan aktiivisuutta, mutta samalla hallinnan näkökulma korostaa sitä, kuinka jokainen yksilö tarvitsee kansalaiskasvatuksen sisältöjä pärjätäkseen. Koulun tulee siis tarjota jokaiselle nämä taidot. Sekä

subjekti että yhteiskunta nähdään hyvinvoinnin rakentajina, yksilö omassa elämässään ja yhteisössään, yhteiskunta taas hyvinvointipalveluja ja tasa-arvoa tuottavana instituutiona. Koska ideaalikansalaisuutta tarkastellaan myös yksilön aktiivisuuden näkökulmasta, voi yksilö hyödyntää omia hallinnan taitojaan – yksilö saa siis muodostaa omia arvojaan ja toimia niiden mukaisesti, kunhan toimii hyvinvointia edistävästi.

Kun tarkastellaan tiedon, eli kansalaiskasvatuksen tavoitteiden, sekä vallan, eli oppisisältöjen argumentoinnin välistä ”totuuden” rakentumista, voidaan huomata, että hyvinvoinnin nähdään syntyvän muuttuvaan yhteiskuntaan sopeutumisen kautta. Tämä ilmenee siinä, kuinka kansalaiskasvatuksen hyvinvoinnin tavoitetta argumentoidaan muuttuvan maailman tarpeilla. Yhteiskunnan täytyy muutoksen keskellä rakentua hyvinvoivista kansalaisista, mutta toisaalta yhteiskunta myös selviää suurista muutoksista, mikäli kansalaiset voivat lähtökohtaisesti hyvin.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa rakentuvaa kansalaiskasvatuksen diskurssia voi kuvata *olosuhteiden ja hyvinvoinnin edistämisen* määritelmällä. Diskurssissa korostetaan sekä yksilön toimintaa että yhteiskunnan tarjoamaa ohjausta. Yksilö voi toimia omien arvojensa ja tavoitteidensa mukaisesti, mikäli ne eivät ole ristiriidassa yleisen hyvinvoinnin normin kanssa. Edistämisen käsite kuvaa kansalaiskasvatusta osapuolena, joka osoittaa yksilön toiminnan suuntaviivat, mutta antaa yksilölle tilaa käyttää omia hallinnan taitojaan annettujen ehtojen rajoissa.

6.2.3 OPS 2014 - kansalaiskasvatus yksilöllisen toimijuuden varustajana

Kansalaiskasvatuksen tavoitteet muodostava tietonäkökulma, eli kansalaiskasvatukselle osoitettu tavoite, korosti vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa yksilöille tarjottavaa tietoa, kehittymisen mahdollisuuksia sekä tasa-arvoa ja demokratiaa. Tuloksissa ilmeni myös selvästi individualistinen ideologia, joka korostaa yksilön mahdollisuuksia ja oikeuksia toteuttaa itseään ja omia tavoitteitaan yhteiskunnan tarjotessa puitteet yksilöiden potentiaalin kehittämiseksi. Valta-aspektin näkökulmat, joilla kansalaiskasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita perusteltiin, liittyivät maailman jatkuvaan muutokseen sekä siihen, että kansalaiskasvatuksen taidot ovat välttämättömiä kaikille yksilöille. Ideaalikansalaisuuden eli subjektin toivottaviksi ominaisuuksiksi nähtiin kyky pohtia omia arvoja, näkemyksiä ja maailmankatsomusta sekä omien kiinnostuksenkohteiden ja potentiaalin kehittäminen. Tulokset on tiivistetty kuviossa 6.

Kun tuloksia tarkastellaan ideaalikansalaisuuden ominaisuuksien (eli subjektin kärjen) sekä tavoitteiden argumentoinnin (eli vallan kärjen) välillä rakentuvan subjektiviteetin muodostumisen näkökulmasta, korostuvat yksilölle tarjottavat oikeudet ja valtuudet. Yksilön subjektiviteetin muodostumiselle asetetaan toisaalta ehdot, jotka määrittelevät sen, millaiseen arvomaailmaan

liittyen yksilön tulisi itseään kehittää mutta toisaalta yksilölle suodaan vapaus ratkaista omat toimintatapansa ja arvopohjaan liittyvät valintansa. Subjektiviteettiin liitetäänkin siis vahvat henkilökohtaiset hallinnan taidot eli kyky toimia suhteessa sekä omiin arvoihinsa että yhteiskunnan muuhun toimintaa. Ideaalikansalaisen rooli ei rakennu myöskään alisteisuuden kautta, vaan yksilö on oikeutettu kehittämään ja rakentamaan omaa potentiaaliaan vapaasti.



KUVIO 6. Vuoden 2014 opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen keskeiset tulokset.

Kun tarkastellaan kansalaiskasvatuksen tavoitteiden (eli tiedon) ja niiden argumentoinnin (eli vallan) välillä rakentuvaa ”totuutta”, muodostuu se kahdesta näkökulmasta. Kuten subjektiviteetinkin rakentuminen, myös ”oikea” tieto ja ”totuus” toisintavat yleiseksi normiksi asetettua tasa-arvon ja demokratian ihannetta. Toisaalta ne kuitenkin perustelevat kansalaiskasvatuksen sisältöä yksilöille tarjottavan tiedollisen annin näkökulmasta. Kansalaiskasvatuksen diskurssi muotoutuukin kansalaiskasvatuksen tietoa ja taitoja tarjoavan roolin kautta siten, että yksilöillä on mahdollisuus luoda omakohtaiset toimintamallinsa ja niitä ohjaavat arvopohjat. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kansalaiskasvatuksen diskurssia voikin kuvata *yksilöllisen toimijuuden varustajana*, jossa kansalaiskasvatus nähdään yksilön tarpeita täydentävänä tahona. Yksilön rooli muodostuu aktiiviseksi, saamiaan tietoja ja taitoja hyödyntäväksi aktiiviseksi toimijaksi, joka rakentaa omaa arvopohjaansa jatkuvan muutoksen keskellä.

6.2.4 Opetussuunnitelmien diskurssit – yhteenveto ja tulevaisuusnäkökulma

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa esiintyvä kansalaiskasvatuksen diskurssi näyttäytyi tiedon ja asenteiden siirtämisenä, jossa institutionaalinen valta osoittaa sen, millaisia tietoja ja toimintatapoja yksilöiden tulee sisäistää. Vaikka opetussuunnitelmateksteissä korostui yksilön aktiivisen yhteiskuntatoimijuuden rooli, näyttäytyi subjekti vallananalyysin pohjalta passiivisena, tietoja ja arvoja sisäistävänä osapuolena. Kommunitaristista ja kollektivistista ideologiaa korostava opetussuunnitelma ohjaa siis siihen, että jokainen subjekti toimisi samalla, yhteiskunnan määrittelemällä tavalla. Näin vuoden 1970 opetussuunnitelman diskurssi näyttäytyy hyvin tasapäistävänä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen diskurssia voidaan kuvata olosuhteiden ja hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Vallananalyttisesti tarkasteltuna kansalaiskasvatuksen tavoitteiden toteuttamisen ja yksilön välinen suhde osoittautuu vastavuoroisena – yhteiskunta tarjoaa välineitä jokaisen yksilön hyvinvointia varten ja toisaalta myös yksilöltä odotetaan sellaista toimintatapaa, joka kasvattaa koko yhteisön hyvinvointia. Verrattuna vuoden 1970 opetussuunnitelmaan subjektiviteetti näyttäytyy huomattavasti aktiivisemmän toimijuuden kautta, vaikka opetussuunnitelmateksteissä ei yhtä suurella painotuksella vaaditakaan yksilön toimintaa yhteiskunnan hyötymisen eteen. Kansalaiskasvatuksen totuus rakentuu käsitykseen siitä, että yksilöiden pärjääminen muuttuvassa maailmassa vaatii sekä kansalaiskasvatuksen tiedollisia taitoja että subjektin omaehtoista toimintaa.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostuva individualistinen ideologinen lähtökohta määrittelee subjektille erittäin keskeisen roolin kansalaiskasvatuksen vastaanottajana. Kansalaiskasvatuksen sisällöt ja tavoitteet voidaan nähdä eräänlaisena työvälinepakettina, jonka avulla subjekti voi määritellä omaa elämänsä ohjaavat tavoitteet ja arvot itse. Opetussuunnitelman diskurssin kuvaus, kansalaiskasvatus yksilöllisen toimijuuden varustajana korostaa juuri tätä näkökulmaa.

Kun muodostuneita diskursseja tarkastellaan rinnakkain, tulee esille vahvasti muutos yhteisökeskeisyydestä kohti yksilökeskeisyyttä. Tarkasteltujen opetussuunnitelmien voisikin katsoa kuvaavan yhteiskunnallisen muutoksen eri vaiheita. Vuoden 1970 opetussuunnitelma kuvaa yhteisökeskeistä ajankuvaa, mutta siirryttäessä vuoteen 1994, on yhteisökeskeisyys saanut vastapainokseen myös yksilöiden vaikutusmahdollisuudet. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ajankuva taas perustuu hyvin yksilölliseen ajatteluun ja vuoden 1994 opetussuunnitelmassa vallinnut tasapaino yksilön ja yhteiskunnan toiminnassa on vähentynyt.

Johdannossa esitettiin huoli siitä, kuinka varsinkin nuoren ikäluokan äänestysaktiivisuus ja osallistuminen yhteiskunnan erilaisiin vaikuttamisen kanaviin on vähentynyt suuresti. Tämän tutkimuksen tulosten valossa onkin mielenkiintoista pohtia sitä, kuinka opetussuunnitelmissa lisääntyvä yksilökeskeisyys vaikuttaa nuoren ikäpolven motivaatioon yhteiskunnallisten asioiden osalta. Ilmiötä voisi tarkastella tutkimuksessa saatujen diskurssitulosten myötä siten, että 1970-luvulla yksilöiden on pitänyt osallistua ja vaikuttaa päästäkseen lähemmäs ideaalikansalaisuuden profiilia. Kun yhteisökeskeisyys ja sitä kautta tuotettava ihannekansalaisuus on menettänyt painoarvoaan, saattaa yhteiskunnallinen vaikuttaminen näyttäytyä vuoden 2014 kansalaiskasvatuksen diskurssin valossa yksilöllisenä päätöksenä, joka heijastelee kenties enemmän yksilön omaa harrastuneisuutta ja kiinnostuksenkohteita, kuin yhteisen hyvän edistämistä ja siihen vaikuttamista. Tämä on ymmärrettävä muutos, sillä tämän ajan ihannekansalaisuus ei muodostu yhteiskunnallisen osallistumisen kautta, vaan juurikin omakohtaisten arvojen ja oman toiminnan määrittelyn puitteissa.

Näiden tulkintojen kannalta on mielenkiintoista jäädä tarkastelemaan sitä, kuinka demokratia ja yhteiskunnallinen päätöksenteko tulevaisuudessa muuttuvat, mikäli kansalaiskasvatuksen kohteena olevat yksilöt, eli lapset ja nuoret eivät enää koe velvollisuutta osoittaa omaa mielipidettään. Demokraattisen päätöksenteon lähtökohtana on jokaisen ikä- ja ihmisryhmän näkökulmien kuuleminen. Kuka tulevaisuudessa osallistuu yhteiskunnallisista asioista päättämiseen ja minkä ikä- ja väestöryhmien näkökulmat tulevat kuulluiksi? Usein sanotaan, että nuoret rakentavat tulevaisuutemme. Näiden tutkimustulosten jälkeen on syytä kyseenalaistaa ja spekuloida tuota sanontaa tai vähintään kiinnittää huomiota kansalaiskasvatukselle annettujen merkitysten sekä nuoren ikäluokan yhteiskunnallisen vaikuttamisaktiivisuuden ja velvollisuudentunnon elvyttämiseen.

6.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tässä tutkimuksessa selvitettiin vuosien 1970, 1994 ja 2014 opetussuunnitelmien perusteiden kansalaiskasvatuksen sisällöissä rakentuvia diskursseja, ideologioita ja niiden muodostamia vallan rakenteita. Tulokset osoittivat, että vuoden 1970 opetussuunnitelmassa korostuu kommunitaristinen sekä kollektivistinen ideologia. Kansalaiskasvatuksen diskurssissa näyttäytyi yhteisökeskeisyys ja yksilöiden toiminta yhteiskunnan hyödyksi. Vuoden 1970 opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen diskurssia kuvattiin nimikkeellä tiedon ja asenteiden siirtäjä.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman kansalaiskasvatus korosti yksilöiden ja yhteiskunnan hyvinvointia ja näiden välillä vallitsevaa riippuvuussuhdetta. Subjektin rooli rakentui aktiivisena ja yhteiskunnan kanssa vastavuoroisena. Opetussuunnitelman kansalaiskasvatuksen diskurssia kuvattiin olosuhteiden ja hyvinvoinnin edistäjänä.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa rakentui individualistisen ideologian mukaisesti. Kansalaiskasvatuksen rooli nähtiin yksilöiden tiedollisena ja taidollisena varustamisena. Subjektiviteettikäsitys näyttäytyi vapaana, omien tavoitteidensa ja arvojensa mukaisena toimijuutena. Kansalaiskasvatuksen diskurssi nimettiin yksilöllisen toimijuuden varustajaksi.

Tutkimuksen mahdollisuudet kansalaiskasvatuksen diskurssien analysointiin ja kuvaamiseen ovat kuitenkin siinä mielessä rajalliset, että sosiokonstruktivistinen diskurssianalyysi on tiiviisti sidoksissa tutkijan tekemiin tulkintoihin. Vaikka tutkimuksessa tutkija asemoi itsensä neutraalisti ja pyrkii toteuttamaan analyysin omat lähtökohtansa tiedostaen, konstruoi hän aineistoa aina omasta kokemusmaailmastaan käsin. Näin samaa aineistoa tulkinneet tutkijat voivat kiinnittää huomiota aineistossa eri asioihin tai tarkastella aineiston kontekstia eri tavoin. Tämän vuoksi tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan opetussuunnitelma-aineistoja sekä sellaisia koulutuspoliittisen historian kulkua, jotka vaikuttavat siihen, millaisessa kontekstissa tutkimuksen tulkinnan on rakennettu.

Tutkimuksen tulosten avulla on mahdollista hahmotella kuvaa peruskoulun kansalaiskasvatuksen kehityssuunnasta. Jotta kehitystä voitaisiin tarkastella kokonaisvaltaisemmin, vaatisi se myös vuosien 1985 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden analyysia. Näin voitaisiin rakentaa kuva perusopetuksen kansalaiskasvatuksen kokonaisvaltaisesta kehityksestä peruskoulun historian aikana pelkkien kehityssuuntien sijaan. Näiden tekijöiden vuoksi tuloksista ei voida myöskään tulkita sitä, mitkä ulkopuoliset tekijät ovat vaikuttaneet diskurssien muodostumiseen. Tutkimuksessa tuodaan esille koulutuspolitiikan keskeiset nivelvaiheet ja tapahtumat, mutta näiden vaikutuksista diskurssien syntymiseen voidaan tämän tutkimuksen kontekstissa rakentaa vain valistuneita arvauksia.

Tutkimus on toteutettu realististen ontologisten ja konstruktivististen epistemologisten taustaoletusten mukaisesti siten, että fyysisen todellisuutemme lisäksi on myös mahdollista erottaa ihmisen tajunnan ja mielen sekä kulttuurimme ja normiemme todellisuus. Mikäli tutkimuksen tieteenfilosofiset taustaoletukset rakentuisivat toisin, voisi niistä muodostua erilaisia näkökulmia kansalaiskasvatuksen diskursseihin.

Tämän tutkimuksen haasteena on kansalaiskasvatuksen käsitteen abduktiivinen määrittely, joka perustuu aineiston ja käsitteen teoreettisen tarkastelun sulauttamiseen. Tutkija rakentaa käsityksensä aineiston ja teorian vuoropuhelun kautta, jolloin kansalaiskasvatus voi saada hyvin erilaisia merkityksiä eri tutkijoiden tulkinnoissa. Tämän ajatusprosessin järjestelmällinen

kuvaaminen on haasteellista, sillä tulkinnot linkittyvät aina myös tutkijan aiempiin käsityksiin ja tulkintoihin aiheesta.

Tutkimuksen rajaus jättää aiheen ulkopuolelle monia mielenkiintoisia kerrostumia. Näkisin, että tutkimusaihetta tulisi jatkossa lähestyä muun muassa tarkastelemalla kaikkia peruskoulujärjestelmän aikaisia opetussuunnitelmia. Näin olisi mahdollista tarkastella diskurssin kehityksen jatkumoa. Lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella suomalaisen koulutuspolitiikan ja kansakunnan historian vaiheita suhteessa opetussuunnitelmien kansalaiskasvatuskäsityksiin. Tällainen tarkastelu mahdollistaisi kouluinstituution muutosten ja opetussuunnitelmatekstien sisältöjen kausaalisuhteiden ymmärtämistä.

Vaikka opetussuunnitelma on suurin suomalaista opetusta ohjaava asiakirja, tulisi kansalaiskasvatuksen diskursiivista rakentumista tarkastella myös käytännön koulutyössä. Tässä tutkimuksessa esitetyt johtopäätökset voisivatkin toimia kouluissa toteutettavan kansalaiskasvatuksen havainnoinnin lähtökohtina. Vertaileva tutkimusote tarjoaisi hyvän tarkastelunäkökulman siihen, rakentuvatko valta- ja subjektiviteettikäsitykset samalla tavalla sekä opetussuunnitelmassa että käytännön opetuksessa.

Kansalaiskasvatus rakentuu ja muuttuu aina suhteessa aikaansa. Suuret yhteiskunnalliset tapahtumat, koulutuspoliittiset uudet ratkaisut sekä käytännön koulutyön muutokset tarjoavat yhä uudelleen kansalaiskasvatuksen tutkimukselle erinomaisia tutkimuksen areenoja monen tieteenalan piirissä. Yhteiskunta ja me sen kansalaisina muutumme. Kansalaiskasvatuksen tutkimus voi auttaa meitä ymmärtämään yhteiskunnallisten suurten muutosten rakenteita ja vaikutuksia laajemmin.

LÄHTEET

Tutkimuksen kohdeaineistot

POPS-70 1973. Koonnut O. I. Laine. Helsinki: Liikekirjapaino Oy.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print Oy.

Teoriakirjallisuus

Ahonen, S. 2000. Kansalaisyhteiskunta ja hyvinvointivaltio kasvatuksen sisältöinä. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Ala-Harja, K. 2000. Ajankohtaiset terveiset koululainsäädännön eduskuntakäsittelyistä. Teoksessa Wass, S. (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulun 25 vuotta. Saarijärvi: Luokanopettajaliitto ry.

Andersen, N. Å. 2003. Discursive analytical strategies. Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann. Bristol: The Policy Press.

Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Metodix-verkkosivu. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#3.2.1%20Popperin%203%20maailmaa>. Viitattu 13.4.2018.

Apple, M. 1990. Ideology and curriculum. New York: Routledge.

Audigier, F. 1993. Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. National Institute of Educational Research (toim.) Pariisi: Council of Europe Press.

Biesta, G., Dahlstedt, M., Fejes, A., Nicoll, K. & Olson, M. 2013. Opening discourses of citizenship education: a theorization with Foucault. Journal of education policy, (28) 6, 828-846.

Burr, V. 1995. An introduction to social constructionism. Lontoo: Routledge.

Cogan, J. J. 2000. Citizenship education for the 21st century: Setting the context. Teoksessa Cogan J. J. & Derricott R. (toim.) Citizenship for the 21st century. An international perspective on education. London: Cogan Page.

Eränpalo, T. 2012. Onko kuva suomalaisnuorten yhteiskunnallisesta passiivisuudesta harhaa? Kasvatus & Aika 1/2012, 23-38.

Foucault, M. & Gordon, C. 1980. Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. 2005. Tarkkailla ja rangaista. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Glynos, J. & Howarth D. 2007. Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory. London: Routledge.

Goodson, I. 1995. The making of the curriculum. Collected essays. London: Falmer Press.

Hakala, J. T. & Leivo, M. 2015. Inklusioidialogian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus & Aika 9(4) 2015, 8–23.

Harju, A. N. d. Kansalaisyhteiskunnan määritelmä ja sisältö. Kansalaisyhteiskunta-verkkosivu. <https://www.kansalaisyhteiskunta.fi/kansalaisyhteiskunta>. Viitattu 19.4.2018.

Heater, D. 1990. The civic ideal in world history, politics and education. London: Longman.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-372.

Heikkinen, S., Silvonen, J. & Simola, H. 1999. ”Technologies of Truth: Peeling Foucault’s Triangular Onion”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 20 (1), 141–157.

Heywood, A. 2012. Political Ideologies. An Introduction. Basingstoke: Plagrave Macmillan.

Hyvä tieteellinen käytäntö. N. d. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan verkkosivu. <http://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>. Viitattu 26.4.2018.

Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita: Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Hki: Otava.

Jardine, G. 2005. Foucault & Education. New York: Peter Lang Publishing.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1) 2012, 39–55.

Kerr, D. 2003. Citizenship: Local, national and international. Teoksessa L. Gearon (toim.) *Learning to teach citizenship in the secondary school*. London: RoutledgeFalmer.

Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Klafki, W. 2000. The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. Teoksessa Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (toim.) *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Kusch, M. 1993. Tiedon kentät ja kerrostumat: Michel Foucault'n tieteentutkimuksen lähtökohdat. Oulu: Pohjoinen.

Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.

Luukkainen, O. (toim.) 2002. Sivistyksen avaimet. Opetus ja kulttuuri matkalla vuoteen 2010. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Niemelä, S. & Wakeham, M. 2007. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti. Helsinki: Oikeusministeriön toiminta ja hallinto 2007:20.

Niiniluoto, I. 2006. Kriittinen tieteellinen realismi. Teoksessa Kuusela, P. & Niiranen, V. 2006. (toim.) *Realismin haaste sosiaalitieteissä*. Kuopio: Oy Unipress Ab.

O'Farrell, C. 2006. Michel Foucault. London: Sage Publications.

- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2006. Entäpä jos...? Ideoiden abduktiivinen kehittäminen tutkimusprosessin olennaisena osana. Teoksessa Rolin, K., Kaakkuri-Knuuttila, M-L. & Henttonen, E. 2006. (toim.) Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Parker, I. 1992. Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology. London: Routledge.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Porvoo: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Next Print Oy.
- Peterson, A. 2015. Global learning and education: Key concepts and effective practice. London: Routledge.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2015. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Popper, K. & Eccles, J. 1977. Self and its brain. Wemding: Springer International.
- POPS-70 1973. Koonnut O. I. Laine. Helsinki: Liikekirjapaino Oy.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi. Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper No 379.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampere University Press.
- Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka: Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Tampere: Tampere University Press.

Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.

Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden luojana. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.

Saastamoinen, M. & Kuusela, P. 2006. Kansalaisuuden ulottuvuudet. Teoksessa Saastamoinen, M. & Kuusela, P. (toim.) Kansalaisuuden ääriviivoja. Hallinta ja muodonmuutokset myöhäismodernilla ajalla. Helsinki: Yliopistopaino.

Scott, D. 2010. Education, Epistemology and Critical Realism. London: Routledge.

Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisatio. Johdatus aiheeseen. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Tampere: Gaudeamus.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Suortti, J. 1987. Opetussuunnitelma maailmankuvan muodostajana. Teoksessa Malinen, P. ja Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.-26.9.1986. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Suutarinen, S. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Suutarinen, S. 2006. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: PS-kustannus.

Tervasmäki, T. 2016. Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tiisala, T. 2014. Foucault, Michel. Filosofia.fi-verkkosivu. <https://filosofia.fi/node/5351>. Viitattu 2.5.2018.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schultz, W. 2001 The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (toim.) Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Delft: Eburon Academic Publishers.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. E-kirja. Helsinki: Tammi.

Unesco. N. d. Citizenship education for the 21st century. Unescon verkkosivu. http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm#text. Viitattu 19.4.2018.

Vesikansa, S. 2008. Peruskoulu ja yksilön tarpeet. Teoksessa Reuter, M. & Holm, R. (toim.) Koulu ja valta. Keuruu: Like.

Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältönä. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

